

ISSN 2227-2844

# ВІСНИК

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 8 (322) ЛИСТОПАД**

**2018**

# ВІСНИК

## ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

---

### ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**№ 8 (322) листопад 2018**

**Частина II**

Засновано в лютому 1997 року (27)  
Свідоцтво про реєстрацію:  
серія КВ № 14441-3412ПР,  
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку  
наукових фахових видань України  
(педагогічні науки)  
Наказ Міністерства освіти і науки України № 793 від 04.07.2014 р.

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних  
«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю  
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради  
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка  
(протокол № 4 від 26 жовтня 2018 року)

Виходить двічі на місяць

**Засновник і видавець –**  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор Курило В. С.**

**Заступник головного редактора –**

доктор педагогічних наук, професор Савченко С. В.

**Випускаючі редактори –**

доктор історичних наук, професор Михальський І. С.,

доктор медичних наук, професор Виноградов О. А.,

доктор біологічних наук, професор Іванюра І. О.,

доктор філологічних наук, професор Галич О. А.,

доктор філологічних наук, професор Глуховцева К. Д.,

кандидат філологічних наук, професор Пінчук Т. С.,

доктор філологічних наук, професор Дмитренко В. І.,

доктор педагогічних наук, професор Харченко С. Я.

**Редакційна колегія серії „Педагогічні науки”:**

доктор педагогічних наук, професор Ваховський Л. Ц.,

доктор педагогічних наук, професор Гавриш Н. В.,

доктор педагогічних наук, професор Докучаєва В. В.,

доктор педагогічних наук, професор Лобода С. М.,

доктор педагогічних наук, професор Караман О. Л.,

доктор педагогічних наук, професор Сташевська І. О.,

доктор педагогічних наук, професор Хриков Є. М.,

доктор педагогічних наук, професор Чернуха Н. М.

**Редакційні вимоги**

**до технічного оформлення статей**

Редколегія «Вісника» приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (\*.doc, \*.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № \*\* (\*\*\*), 2012.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13 – 14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова «Список використаної літератури» або після слів «Список використаної літератури і примітки» (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 15 рядків (українською, російською) та 22 рядки (англійською) мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2018

## **ЗМІСТ**

### **ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

1. **Васьківська Г.О.** Дидактичні аспекти соціалізації старшокласників в умовах профільного навчання..... 5
2. **Добровіцька О. О.** Визначення толерантної освіченості у майбутніх соціальних працівників..... 12
3. **Іхаб Макхулі** Технологічний підхід у формуванні готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до роботи в умовах поліетнічного освітнього простору..... 21
4. **Кабацька О. В., Ковальова П. О.** Виявлення здоров'язбережувальної спрямованості професійної підготовки студентів різних університетів на основі вивчення та порівняння їх навчальних планів..... 32
5. **Калініна І. М.** Зміст системи педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення молодих держслужбовців.... 40
6. **Коваленко В. Є.** Підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами..... 47
7. **Котєнєва І. С., Батуленко В. І.** Про актуальність підготовки майбутніх викладачів до використання інформаційно-комунікативних технологій в професійній діяльності..... 55
8. **Крохмаль І. М.** Аналіз сучасної системи професійної підготовки майбутнього фахівця-документознавця в закладах вищої освіти України..... 63
9. **Міронов Р. А.** Філософські засади підготовки майбутніх психологів до психотерапевтичної діяльності в закладах загальної середньої освіти..... 75
10. **Павлик Н. П.** Логіко-структурна матриця організації неформальної освіти у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів..... 89
11. **Паславська І. С.** Ризик-менеджмент як новітня технологія в системі управління вищим навчальним закладом..... 96
12. **Пашко Т. А.** Індивідуально-психологічні детермінанти професійного становлення психолога..... 104
13. **Савченко О. С., Колосов А. М.** Методологічні принципи виокремлення управлінських дисциплін при підготовці фахівців за спеціальністю 073 «Менеджмент»..... 109
14. **Слижук О. А.** Сучасна українська література для підлітків: вивчення та викладання в школі..... 122
15. **Сомова О. О.** Переваги стратегічного менеджменту в системі управління сучасного освітнього закладу..... 129
16. **Спіріна Т. П., Піхур Г. А.** Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з ВІЛ-інфікованими людьми..... 136

17. **Товстуха О. М.** Психолого-педагогічні особливості організації навчального процесу для студентів-прикордонників у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»..... 142
18. **Шароватова О. П.** Про гендерні аспекти у змісті навчально-виховного процесу при підготовці майбутніх фахівців з охорони праці..... 150

### **ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

19. **Бадер С. О.** Соціально-педагогічна профілактика дезадаптації студентів першого року навчання..... 161
20. **Богайчук В. Ж.** Соціальна ідентичність в умовах гібридної війни..... 167
21. **Гнатюк Р. О., Попова А. О.** Система соціального супроводу ВІЛ-інфікованих в місцевих громадах Естонії..... 175
22. **Грабовенко Н. В., Марчук Н. Г.** Досвід соціальної роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю у Німеччині та шляхи його імплементації в українських реаліях..... 182
23. **Ігнатенко К. В.** Ознаки та наслідки посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців та шляхи його подолання..... 191
24. **Кабусь Н. Д.** Стратегічні напрями соціально-педагогічної інноватики..... 203
25. **Караман О. Л., Курило В. С., Савченко С. В.** Досвід діяльності Науково-дослідного центру з проблем соціальної педагогіки і соціальної роботи НАПН України (на базі ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка») в умовах гібридної війни на сході України..... 211
26. **Коротаєва А. А., Сапіга С. В.** Стан соціально-педагогічної підтримки вагітних жінок в Україні та закордоном ..... 219
27. **Краснова Н. П.** Девіантна поведінка підлітків як форма прояву дефіциту морального розвитку особистості..... 227
28. **Литвинова Н. А.** Соціально-педагогічна підтримка молоді у недержавних організаціях..... 239
29. **Отрощенко Н. Л., Стародуб Т. О.** Соціально-педагогічна робота щодо розвитку соціальної активності молоді у закладах освіти міста..... 247
30. **Суліцький В. В., Пелешенко М. Л.** Ефективність проведення соціально-педагогічної профілактики суїцидальної та аутодеструктивної поведінки серед студентської молоді..... 256
31. **Юрків Я. І.** Медіація як спосіб вирішення конфліктів..... 264
- Відомості про авторів..... 272**

## **ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

УДК 373.5.035:316

**Г. О. Васьківська**

### **ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

Профільне навчання як важлива ціннісно-мотиваційна освітня ланка має задовольняти потреби молодого покоління на шляху професійного самовизначення і відповідати як зрослим вимогам українського суспільства, так і міжнародним стандартам. Аспекти соціалізації і становлення здобувачів освіти як соціально компетентних є в сучасній освіті одними із найактуальніших. Зважаючи на сучасні тенденції, що стосуються змін уявлень про людину, її освіту, можна підсумувати, що освіта на сучасному етапі робить акцент на соціально орієнтовану особистість, тобто особистість, яка здібна не лише адаптуватись у суспільстві за його правилами, нормами і законами, а й водночас реалізувати себе як неповторну індивідуальність, здійснюючи свідомий життєвий вибір, формуючи необхідну для себе і суспільства систему цінностей.

У Концепції Нової української школи соціальна компетентність трактується як уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів [2, с. 12]. Проблема соціалізації особистості є предметом аналізу філософії, педагогіки, психології, соціології, антропології та інших наук. У вітчизняній педагогіці ця проблема порушена у роботах І. Беха, І. Зверевої, І. Єрмакова, Л. Коваль, Н. Лавриченко, Н. Ничкало, О. Савченко та ін. Питання важливості формування соціальної компетентності школярів для їх ефективної соціалізації обґрунтовують зарубіжні і вітчизняні вчені (Н. Бібік, В. Доротюк, С. Косянчук, І. Кон, А. Мудрик, А. Петровський та ін.).

*Метою статті* є дидактична характеристика проблеми соціалізації старшокласників саме в умовах профільного навчання і окреслення шляхів її розв'язання.

Знання історичних і життєвих подій викликають внутрішню перебудову особистості, що відображається на переосмисленні попередніх орієнтацій, відносин і прагнень. Звісно, зміни у самосвідомості людини відбуваються і за допомогою ЗМІ. Результати нашого опитування серед учнів 9–11-х кл. (608 юнаків і дівчат), проведеного у закладах загальної середньої освіти Житомирської області та м. Києва, вказали на те, що 78,29% респондентів черпають необхідні їх знання саме з ТБ, радіо і преси. За таких умов змінюється ставлення до інших людей, до самого себе і свого життя. Цей процес називають

соціалізацією особистості й він не припиняється впродовж усього життя. Проте найважливіший період соціалізації відбувається у старшому шкільному віці, коли все життя ще попереду і багато чого можна змінити.

Коли ми поставили нашим респондентам запитання про те, яких саме знань їм не вистачає, то на нестачу знань з техніки і технологій діти не скаржаться. Натомість прогалин у знаннях про суспільство, людину і природу вистачає. Учні розуміють важливість здобуття саме цих знань, адже кожний з них має вже чималий особистий досвід життєдіяльності (з різноманітними спогадами, сумнівами, розчаруваннями, страхами, оцінками, висновками, удачами й поразками, розв'язаними й нерозв'язаними проблемами). Аспекти соціалізації і становлення учнів як соціально компетентних є в умовах профільного навчання одними із найактуальніших, таких, що вимагають максимум зусиль для їх розв'язання. Зважаючи на сучасні тенденції, що стосуються змін уявлень про людину, її освіту, можна підсумувати, що освіта на сучасному етапі робить акцент на соціально орієнтовану особистість, тобто особистість, яка здібна не лише адаптуватись у суспільстві за його правилами, нормами і законами, а й водночас реалізувати себе як неповторну індивідуальність, здійснюючи свідомий професійний вибір, формуючи необхідну для себе і суспільства систему цінностей.

Психолого-педагогічні, соціально-філософські аспекти досліджено Н. Лавриченко [4]. Наразі першочерговими для розв'язання є проблеми взаємодії людини і суспільства, а також широке коло питань, що стосуються соціалізації особистості та професійного становлення й соціального розвитку школяра. Соціалізація і самовизначення особистості старшокласників уможливорюються завдяки «формуванню ціннісно-смыслових установок та орієнтацій за наявності високої якості освітнього потенціалу змісту профільного навчання» [3, с. 139]. З іншого боку, вагомим детермінантним чинником є внутрішній потенціал людини і те, чи може вона ефективно взаємодіяти з навколишнім світом і співпрацювати з людьми, співвідносити особисті інтереси з потребами суспільства, формувати власну систему цінностей, залежить її становлення як громадянина, а отже, й розвиток її соціальної компетентності.

Профільне навчання покликане забезпечити (окрім поглибленого вивчення окремих предметів і допрофесійної підготовки) розвиток соціальної компетентності та успішну соціалізацію учнів. Тобто, пріоритетним завданням, яке має розв'язати сучасна школа, є розвиток нахилів учнів, їх інтересів і здібностей до соціального самовизначення. З огляду на це, розвиток самостійності, здібності до творчої діяльності й готовності до співпраці, а також формування толерантності, громадянської відповідальності та правової самосвідомості (адаптація до мінливих умов життя у суспільстві) набувають виняткового значення, змушуючи підпорядковувати зміст освіти, навчальні технології, освітній процес найголовнішому – формуванню зреалізованої особистості у

професійній і громадській діяльності. Саме тому школа має зберегти фундаментальність освіти, водночас посилити профільну і поглибити ціннісну спрямованість змісту освіти, розвивати в учнів здібність до мислення і самостійної діяльності, дбаючи про їх соціалізацію.

Соціальна компетентність – це соціальні навички, які дають змогу людині адекватно виконувати норми і правила життя у суспільстві. Вона містить:

- знання про будову і функціонування соціальних інститутів у суспільстві; про соціальні структури; про різні соціальні процеси, що відбуваються у суспільстві;
- знання рольових вимог, які висуваються суспільством до представників того чи іншого соціального прошарку;
- навички рольової поведінки, що зорієнтована на той чи інший соціальний статус;
- знання загальнолюдських норм і цінностей, норм (звичок, звичаїв, традицій, моралі, законів, заборон тощо) у різних сферах і галузях соціального життя – національного, політичного, релігійного, економічного, духовного тощо;
- уміння і навички ефективної соціальної взаємодії (володіння вербальною і невербальною комунікаціями, механізмами взаєморозуміння у процесі спілкування);
- знання й уявлення людини про себе, сприйняття себе як соціального суб'єкта та ін.

Тобто, змістовим аспектом соціальної компетентності є активна, ініціативна і конструктивна позиція людини щодо життя суспільства, її участь у тому, що відбувається довкола, і відповідальність за це, її прагнення до поліпшення якості власного життя. До особистісного аспекту соціальної компетентності належать уміння здобувати знання про світ і себе, піклуватися про себе та інших, вибудовувати свої відносини з соціумом й оточенням. Звісно, відмінності у розумінні сутності і структури соціальної компетентності позначаються і на процесі її формування. Соціальна компетентність як здатність особистості розуміти щоденні ситуації, прогнозувати їх розвиток, бачити і передбачати варіанти реальної поведінки у цих ситуаціях інших людей, здатність і готовність співпрацювати, діяти самостійно і відповідально на основі вміння накопичувати і обмірковувати соціальну інформацію, є ядром соціалізації. Формування соціальної компетентності в учнів старшої школи можна подати як дидактичну модель, що містить певні блоки:

- *змістовий* – представлений змістом навчальних предметів і визначається вимогами державного освітнього стандарту; механізм реалізації – інтерактивні методи (індивідуальні, групові, міжгрупові) на уроках;
- *діяльнісний* – сприяє формуванню в учня суб'єктного досвіду, його компонентів в інтерактивній взаємодії, що розвиває соціальну

компетентність;

- *результативний* – представлений обґрунтуванням критеріїв соціальної компетентності: цінностями і пріоритетами соціальної взаємодії, соціально значущими якостями особистості, знаннями соціального характеру і функціональною грамотністю.

За підсумками конкретного навчання педагогічний працівник вносить певні корективи у зміст, або форми і методи роботи. Якщо учень усвідомлює, що йому бракує знань чи умінь для діяльності у певній галузі соціальної взаємодії і спілкуванні, тоді проводить самокорекцію. Він самостійно удосконалює свої знання і вміння шляхом самоосвіти: читання додаткової літератури, відвідування додаткових курсів, використання електронних ресурсів тощо.

Нами виокремлено низку умов, що сприятимуть соціалізації старшокласників в умовах профільного навчання:

- практичні заняття мають бути безперервними, тобто здійснюватись упродовж усіх років навчання у школі, що уможливить поступове введення учня у соціальну роль;

- необхідно під час практичних занять ознайомлювати учнів з різними життєвими ситуаціями, що забезпечуватиме практичну підготовку до соціального спілкування і взаємодії;

- слід надавати учням можливість не лише отримувати інформацію, а й повноцінно спілкуватися і взаємодіяти.

В умовах профільного навчання формування соціальної компетентності старшокласників можна здійснювати за такими напрямками:

- системне ознайомлення школярів з професіями;
- ознайомлення з соціально-рольовими функціями, які засвоює кожна людина.

Адже програвання певної ситуації-сценарію є важливим і ефективним для набуття певних соціальних навичок [5].

У такий спосіб школа сприятиме формуванню почуття професійного ставлення до виконання основних соціальних ролей людини. З цією метою треба залучати старшокласників до розроблення і захисту еталонної моделі, сценарію майбутньої професії. Учні пропонується розробити і захистити кілька сценаріїв-ситуацій за обраною професією. Під час моделювання (розроблення сценарію) старшокласники можуть використати запропонований алгоритм.

1. Визначити за різними джерелами інформації: призначення, «місії» професії, ролі у суспільстві, спрямованість; основний зміст діяльності; основні права і обов'язки; ступінь відповідальності перед суспільством і державою.

2. Здійснити розроблення або вибірку дій, прийомів, умінь, способів реалізації, що їх слід застосовувати у певній професії задля успішного досягнення результату, описати їх.

3. Описати основні способи і наслідки порушень норм, прав і обов'язків у певній професії, шляхи їх попередження.

4. Скласти перелік правил, якими можна керуватися у власному житті за реалізації функцій певної професії або ролі.

5. Спільно з однокласниками оформити накопичений матеріал у міні-книжку «Твоя професія».

Учитель, який організовує і спрямовує навчальну діяльність старшокласників щодо добору, оброблення й оформлення матеріалу з метою створення ними сценаріїв майбутніх професій, мусить виконати конкретні вимоги. Після прочитання відповідного курсу (наприклад, розроблений нами курс «Людинознавство» [1]) обов'язково мають бути розроблені орієнтовні завдання. За основу сценаріїв брати позитивні моменти і особистісні якості людини. Після складання сценаріїв, що їх потрібно розробляти впродовж року, провести конкурс проектів тощо.

Отже, ми передбачаємо соціалізацію в умовах профільного навчання з урахуванням розвитку соціальної компетентності, змістовим аспектом якої є конструктивна позиція людини щодо життя суспільства, її відповідальність за те, що відбувається з іншими людьми, і прагнення до вдосконалення власного життя, свідомий професійний вибір. Перспективою подальшого дослідження окресленої проблеми є розроблення моделі соціалізації старшокласників у позакласній діяльності.

#### **Список використаної літератури**

**1. Васьківська Г. О.** Людинознавство : навч. посіб для учнів 10–11 кл. / Г. О. Васьківська. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 256 с. **2. Концепція** Нова українська школа URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. **3. Косянчук С. В.** Соціалізація та самовизначення особистості: апгрейдері процесу реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання // Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень / [відп. ред. О. В. Дробот]. – К. : Талком, 2018. – С. 138–141. **4. Лавриченко Н. М.** Педагогіка соціалізації: європейські абрисы [Текст] / Н. М. Лавриченко. – К. : ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с. **5. Cole M.** Cultural Psychology. A Once and Future Discipline. Cambridge, Mass., London: The Belknap Press of Harvard University, 1996. – 400 p.

#### **Васьківська Г.О. Дидактичні аспекти соціалізації старшокласників в умовах профільного навчання**

У статті окреслено актуальність проблеми соціалізації старшокласників в умовах профільного навчання. Подано результати дослідження достатності відповідних знань старшокласників і їх самооцінки щодо вміння взаєморозуміння і співпраці як важливого аспекту соціалізації. Автор характеризує процес формування у старшокласників соціальної компетентності як обов'язкову умову соціалізації і представляє цей процес у вигляді моделі, що складається із змістового, діяльнісного і результативного блоків. Представлено можливі шляхи формування соціальної компетентності старшокласників і роль

вчителя у цьому процесі. Досягнення окреслених цілей реалізується через засвоєння учнями соціальних знань, а також умінь, що набуваються у процесі діяльнісного підходу в умовах профільного навчання.

*Ключові слова:* профільне навчання, старшокласники, соціалізація, соціальна компетентність, знання.

**Васьковская Г. А. Дидактические аспекты социализации старшекласников в условиях профильного обучения**

В статье обозначена актуальность проблемы социализации старшекласников в условиях профильного обучения. Представлены результаты исследования достаточности соответствующих знаний старшекласников и их самооценки относительно умения взаимопонимания и сотрудничества как важного аспекта социализации. Автор характеризует процесс формирования у старшекласников социальной компетентности как обязательное условие социализации и представляет этот процесс в виде модели, состоящей из содержательного, деятельностного и результативного блоков. Представлены возможные пути формирования социальной компетентности старшекласников и роль учителя в этом процессе. Достижение обозначенных целей реализуется через усвоение учащимися социальных знаний, а также умений, приобретаемых в процессе деятельностного подхода в условиях профильного обучения.

*Ключевые слова:* профильное обучение, старшекласники, социализация, социальная компетентность, знания.

**Vaskivska H. Didactic Aspects of Socialization of Upper Secondary School Pupils in the Conditions of Profile Education**

The article outlines the relevance of the problem of socialization of senior pupils in the conditions of profile education. Presents results of a study of the adequacy of the relevant knowledge of upper secondary school pupils and their self-assessment regarding the ability of mutual understanding and cooperation as an important aspect of socialization. The author characterizes the process of formation in upper secondary school pupils of social competence as a prerequisite of socialization and represents this process as a model consisting of meaningful, active and productive units. Presents possible ways of formation of social competence of the pupils and the teacher's role in this process. The achievement of the above goals are implemented through the assimilation of social knowledge and skills acquired in the process of the activity approach in the conditions of profile education.

*Key words:* specialized education, upper secondary school pupils, socialization, social competence, knowledge.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Желанова В. В.

УДК 37.013:316.647.5

**О. О. Добровіцька**

### **ВИЗНАЧЕННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ ОСВІЧЕНОСТІ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

Сьогодні ключовим завданням навчального процесу ВНЗ є якісна підготовка майбутнього фахівця до професійної діяльності. Оскільки готовність до будь-якої діяльності базується на здатності людини адекватно оцінювати навколишню дійсність завдяки повноті знань про неї, сформованості вміннь знаходити інформацію в невизначеній ситуації й упевнено вибудовувати свою поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуваннями, сенсом життя і вимогами соціальної дійсності [1, с. 133].

Різні аспекти проблеми готовності знайшли визначення у працях вітчизняних та зарубіжних науковців: М. Дяченка, Л. Кандибовича, Н. Ковалевської, В. Крутецького, В. Серікова, В. Сластьоніна, А. Щербакова та інших. Окремі аспекти залишаються дослідженими не повною мірою, зокрема готовність до толерантної взаємодії.

*Метою* даної статті є визначення рівнів готовності до толерантної взаємодії у майбутніх соціальних працівників за критерієм толерантна освіченість.

У працях А. Линенко знаходимо розуміння готовності як «особливу якість особистості», що передбачає усвідомлену мотивацію щодо виконання діяльності. В структурі готовності пропонується вирізняти: ставлення до діяльності, або настановлення на її здійснення, мотиви діяльності, знання про предмет і способи діяльності, навички та вміння їх практичного втілення [2, с. 31]. У нашій роботі під готовністю майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії розуміли прагнення формувати позитивні, гармонійні відносини, відкрито сприймати багатогранність проявів людської особистості, володіти нормами і правилами толерантної культури, створювати гуманістичне підґрунтя для побудови міжособистісних стосунків, а також визнавати рівноправність і глибину особистісного контакту через взаєморозуміння та емпатію.

Перш за все визначимо поняття «критерій». В словнику іншомовних слів знаходимо таке тлумачення «мірило для визначення оцінки предмета, явища; ознака взята за основу класифікації» [3, с. 305]. У педагогічному словнику [4, с. 314] під критерієм розуміють «якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, що дають можливість дійти висновків про його стан, рівень розвитку та функціонування». У довідниково-енциклопедичній літературі дане поняття розглядається як: ключова ознака об'єкта, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь [5, с. 139]; взаємозалежні змінні характеристики, які є найадекватнішими для вирішення будь-яких

проблем [6, с. 637]; узагальнений показник розвитку системи, успішності діяльності [7, с. 295].

Слід зазначити, що важливе значення відіграють діагностичність і достовірність основних критеріїв, що дають змогу виявити рівень сформованості готовності до толерантної взаємодії у майбутніх соціальних працівників.

Розробляючи критерії оцінки сформованості готовності до толерантної взаємодії у майбутніх соціальних працівників, ми опирались на визначення Р. Чубук, що критерій – це набір ознак та властивостей явища, об'єкта, предмета, які дають змогу судити про його стан, рівень розвитку та функціонування [8, с. 255]. Також нами були враховані вимоги до виділення і обґрунтування критеріїв, які розробили В. Полонський та М. Скаткін:

- критерій повинен бути адекватний тому явищу, вимірником якого він є. Отже, в критерії повинні чітко відображатися природа вимірюваного явища і динаміка зміни, що виражається критерієм властивості;
- критерій повинен виражатися дефініцією. Тобто одні й ті ж фактичні значення різних явищ повинні при застосуванні до них критерію давати однакові якісні значення;
- критерій повинен бути простим, тобто допускати найпростіші способи вимірювання з використанням недорогих і нескладних методик, опитувальників, тестів [9].

На наш погляд, готовність до толерантної взаємодії у майбутніх соціальних працівників можна оцінювати виходячи з рівня сформованості в них особистісних характеристик толерантності, тобто знань, умінь та навичок, які є необхідними для ефективного виконання ними професійних завдань. Тому нами визначено критерій, за яким діагностували готовність до толерантної взаємодії у майбутніх соціальних працівників – **критерій толерантної освіченості (когнітивний)**, за допомогою якого ми визначили рівень в майбутніх соціальних працівників знань про толерантність, толерантне світосприйняття, усвідомлення толерантної культури.

Відповідно до традиційних підходів щодо створення критеріальної бази, ми виділяємо три рівні відповідних показників за цим критерієм: високий, середній і низький (див. табл. 1.).

*Таблиця 1.*

**Рівні готовності до толерантної взаємодії у  
майбутніх соціальних працівників**

<i>Рівні</i>	<i>Показники</i>
<i>високий</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ґрунтовні, різносторонні знання про сутність толерантності;</li> <li>– усвідомлення норм і правил толерантної культури;</li> <li>– чіткі уявлення про роль толерантності в інклюзивному середовищі, та житті загалом</li> </ul>
<i>середній</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– достатні знання про розуміння толерантності;</li> <li>– нестійке уявлення про толерантну культуру та її прояви;</li> <li>– присутні стереотипи, щодо людей з особливими потребами</li> </ul>

<i>низький</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знання про толерантність відсутні або поверхневі;</li> <li>– недостатнє розуміння толерантного світогляду;</li> <li>– застосування некоректних висловлювань у тому числі до людей з особливими потребами (наприклад: каліка, глухий, сліпий і т.п.)</li> </ul>
----------------	---

Представимо аналіз стану готовності у майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії.

Базою проведення стали структурні підрозділи ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» (м. Київ), який вже 20 років впроваджує інклюзивне навчання і забезпечує рівний доступ до здобування вищої освіти студентам з різними вадами здоров'я за умовами повного виконання навчального плану. Найбільшу групу серед них становлять студенти із захворюваннями опорно-рухового апарату, ДЦП, з вадами слуху, проблемами зору тощо.

Учасниками експерименту виступили студенти Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», Карпатського Інституту підприємництва Університету «Україна» (м. Хуст) та Інституту соціальних технологій Університету «Україна» (м. Київ). Основна вибіркова сукупність становила 218 студентів спеціальності «соціальна робота».

До цієї вибіркової сукупності входили студенти-майбутні соціальні працівники, які навчаються в умовах інклюзивного закладу вищої освіти на освітньому рівні «бакалавр» (83 особи експериментальна група (ЕГ) та 88 – контрольна група (КГ)), а також студенти освітнього рівня «магістр», які вже мають досвід професійної взаємодії (25 осіб ЕГ та 22 – КГ). Студенти Хмельницького інституту соціальних технологій (76 осіб – 48 дівчат та 28 хлопців) та Карпатського Інституту підприємництва (32 особи – 16 дівчат та 6 хлопців) увійшли до експериментальної групи, а студенти Інституту соціальних технологій (м. Київ) (110 осіб – 70 дівчат та 54 хлопця) – до контрольної.

Основним методом дослідження на цьому етапі стала дослідно-педагогічна робота експериментального характеру, специфікою якої стала відсутність незмінних за складом експериментальних і контрольних груп. Слід зазначити, що щорічний випуск та зарахування студентів на спеціальність «соціальна робота» зумовлює незавершеність соціально-педагогічної діяльності, відповідно, закладає відсутність стійкого позитивного кінцевого результату процесу сформованості готовності до толерантної взаємодії у майбутніх соціальних працівників. Але ми можемо говорити про проміжний результат і найголовніше – про правильність визначення перспективи подальшого розвитку особистості майбутніх соціальних працівників.

Готовність до толерантної взаємодії ми оцінювали також за такими зовнішніми ознаками: активність, ініціативність, прагнення надати допомогу, наполегливість студентів у процесі спільної діяльності; особисте сприйняття людей з особливими потребами; вирішення

нестандартних ситуацій, які траплялися під час взаємодії зі студентами з особливими потребами, вміння обґрунтувати оптимальність обраного рішення; аргументовані судження; толерантне ставлення до поглядів та дій співрозмовників; вміння легко і швидко налагоджувати міжособистісні контакти; адекватна самооцінка результатів своєї діяльності.

Анкетування та бесіди з майбутніми соціальними працівниками проводилися з метою з'ясування їхніх знань щодо усвідомлення толерантності, джерела, з яких студенти дізналися про дане поняття, розуміння норм і правил толерантної культури, правил спілкування та форм поведінки у інклюзивному середовищі, покращення професійних якостей тощо. Також анкетування дозволило з'ясувати, як студенти відносяться до практики інклюзивного навчання і, як оцінюють власний рівень толерантної культури, а також, які проблеми виникають під час спілкування з людьми з особливими потребами.

Отримані дані анкет та бесід співставлялися з даними педагогічного спостереження за поведінкою, манерою поводження і спілкування на заняттях з однокласниками, з викладачами, кураторами академічних груп, і у позаурочній діяльності з іншими студентами закладу.

Для з'ясування означеного вище критерію нами був сформований діагностичний комплекс методик, до складу якого увійшли: опитування студентів, вивчено вимоги до опанування програмного матеріалу, освітню документацію, проаналізовано навчальні плани зі спеціальності «соціальна робота» (освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр») бесіди; опитування «Що розуміють студенти під поняттям «толерантність?»; анкетування «Джерела з яких студенти дізналися про поняття «толерантність»; написання міні твору на тему «Толерантність в моєму житті».

Згідно з визначеним комплексом методик, ми провели діагностику рівня готовності до толерантної взаємодії у майбутніх соціальних працівників за критерієм толерантної освіченості, який містить у собі різні показники (знання, позиції).

Аналізуючи навчальні дисципліни, де б могли зустрічатися студентами під час професійної підготовки такі поняття, як: «толерантність», «толерантна взаємодія», «терпеливість» та інші, що притаманні чи тотожні толерантності, відмітимо, що таких дисциплін не багато: Філософія, Педагогічна майстерність, Соціальна педагогіка, Практикум з соціальної роботи, Основи консультування та Система організацій соціальної сфери, Основи реабілітології, Основи інклюзії, але прямо чи дотично вони містять у собі вищезгадані поняття.

Нами було відвідано: 12 лекції, 8 практичних, 18 семінарських занять, які показали реальний стан застосування викладачами елементів демонстрації толерантної взаємодії під час викладання дисциплін, що сприяють покращенню професійної підготовки соціальних працівників.

Результати спостереження засвідчують, що під час викладу лекційного матеріалу викладачі стежили за логічною послідовністю, чіткістю визначення ключових положень, доступністю. Під час викладення матеріалу реагували на засвоєння матеріалу студентами з особливими потребами. Більшість викладачів завершували кожне питання лекції підсумком і мотивованим переходом до наступного. Вони володіли ініціативою, вмінням стимулювати й утримувати увагу студентів, активізувати їхню розумову діяльність, керували процесом засвоєння знань, такими операціями, як аналіз, синтез, індукція, дедукція, аналогія, порівняння, розрізнення, узагальнення тощо. Однак, незначна кількість викладачів не проявляли вміння налагодити зі студентами контактів візуального (зорового) та вербального (мовленнєвого) характеру, які полягали у встановленні зворотнього зв'язку і розумінні, на якому рівні сприйняття навчального матеріалу вони знаходяться.

Для формування толерантної взаємодії у студентів під час проведення навчальних занять викладач має бути взірцем і прикладом для наслідування, як по відношенню до усіх студентів, так і до студентів з особливими потребами зокрема. Не зважаючи на те, що у інклюзивному освітньому середовищі викладачі відносяться до студентів з особливими потребами так само, як і до здорових студентів, деякі викладачі демонстрували опіку по відношенню до студентів з особливими потребами та приділяли більше часу для таких студентів. Спостерігалися й такі випадки, коли викладачі зважаючи на особливості захворювання студента (вади зору чи слуху), відсторонювали студентів від усного опитування чи письмової роботи, залишаючи їх поза увагою протягом заняття, акцентуючи на їхніх вадах.

Лекційні заняття в основному були наповнені монологічним представленням лектора специфічної інформації без використання ілюстративних (наочних) матеріалів та сучасних інформаційних технологій, що суттєво ускладнювало опанування матеріалу студентами з особливими потребами. Лише викладачі кількох навчальних дисциплін зважаючи на «особливості» студентів використовували на заняттях презентації, уповільнювали читання матеріалу (якщо в аудиторії знаходився перекладач жестової мови), надавали заздалегідь роздруковані (більшим кеглем) або записані (аудіо, -відео) конспекти лекцій, застосовували комп'ютерну техніку і т.п. Викладачі особистим прикладом демонстрували толерантне відношення до студентів з особливими потребами надаючи рівні можливості для опанування навчального матеріалу.

На семінарських заняттях ми здебільшого спостерігали такі форми занять як дискусія та розв'язування творчих завдань. Значну частину семінарських та практичних занять викладачі проводили у формі опитування. Студенти відповідно до зазначеної теми семінарського заняття готувалися самостійно за допомогою лекційного матеріалу, який могли брати у електронному варіанті в тому числі. Варто відмітити, що

деякі викладачі терпеливо вислуховували студентів з вадами мовлення, не перебиваючи та не зупиняючи їх. Час від часу для студентів застосовувалися тестові запитання у вигляді проміжних або підсумкових контролів знань за допомогою комп'ютерної техніки. Особливо це було зручно для студентів з вадами мовлення.

Загалом, у результаті спостереження, що здійснювалося під час відвідування лекцій, практичних та семінарських занять, щодо вивчення застосування та демонстрації толерантної взаємодії зі сторони викладачів та студентів безпосередньо під час навчального процесу, нами було з'ясовано недостатній рівень формування понять «толерантності» під час викладення навчальних курсів та здійснення акценту на толерантну взаємодію.

Продовжуючи визначення рівнів готовності до толерантної взаємодії за критерієм толерантна освіченість, нами було з'ясовано інформованість студентів про толерантність, їх розуміння про дане поняття, усвідомлення толерантної культури і толерантних вчинків в соціумі.

За результатами відкритого запитання «Що таке толерантність?», ми отримали низку пояснень, серед яких мають місце і такі: вихованість та повага до інших; здатність об'єктивно сприймати світ, події та явища; чемність по відношенню до оточуючих; ввічлива поведінка в різних ситуаціях; здатність людини сприймати іншу якою вона є; «джентльменське» ставлення; любов до ближнього; адекватне реагування на всіх оточуючих; вміння вислухати, зрозуміти та прийняти іншого і т.п. Відмітимо, що 22% експериментальної групи та 25% опитаних контрольної групи не змогли надати відповідь на запитання, що свідчить про відсутність знань про дане поняття у майбутніх фахівців.

Визначаючи джерела з яких студенти дізналися про поняття «толерантність», студентам було запропоновано наступні варіанти на вибір:

<i>сім'я</i>	<i>школа</i>	<i>телебачення</i>	<i>Інтернет</i>
<i>Друзі</i>	<i>ВНЗ</i>	<i>радіо</i>	<i>книга</i>

Аналіз результатів джерел інформованості про «толерантність» експериментальної та контрольної груп дослідження відображено на рисунку 1.

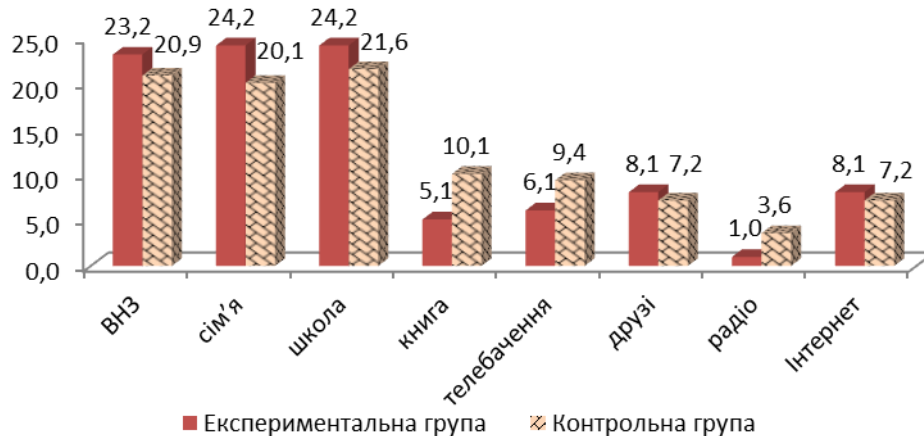


Рис. 1. Джерела інформованості про «толерантність» (%)

За даними рис. 1., констатуємо, що серед запропонованих джерел суттєво переважають навчальні заклади (ВНЗ: ЕГ–23,2% і КГ–20,9% та школа: ЕГ–24,2% і КГ–21,6%) та сім'я (ЕГ–24,2% і КГ–20,1%), що в свою чергу обумовлює значимість цих соціальних інститутів для молоді.

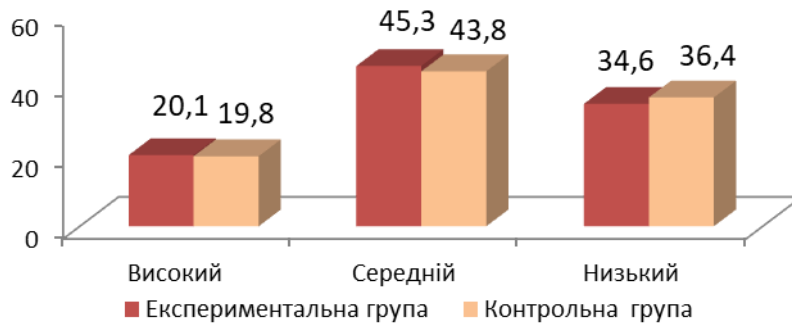
Аналіз міні-творів на тему «Толерантність в моєму житті» показав, що багато учасників дослідження відчували суттєві труднощі під час написання (18% студентів не виконали завдання), але були і такі, які зуміли розкрити свою думку. Виявлено, що майбутні соціальні працівники, в цілому, вірно розуміють суть толерантності, наводять багатогранність цього поняття, бачать специфіку його прояву у міжособистісних відносинах, і часто ототожнюють його з «хорошим ставленням» до оточуючих, але не представили практичного застосування у професійній діяльності та підвищення інтересу, щодо більш глибокого вивчення та реалізації знань з побудови толерантних стосунків.

Отже, отримані дані за дослідженням критерієм засвідчують, що лише незначна кількість респондентів володіє знаннями по толерантність та толерантну культуру, необхідними для готовності до толерантної взаємодії у інклюзивному середовищі. Узагальнені результати рівнів готовності до толерантної взаємодії майбутніх соціальних працівників в інклюзивному середовищі за критерієм толерантна освіченість експериментальної та контрольної груп представлено у таблиці 2. та на рисунку 2.

Таблиця 2

**Рівні готовності до толерантної взаємодії у майбутніх соціальних працівників в інклюзивному середовищі (%)**

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група	Різниця
Високий	20,1	19,8	-1,7
Середній	45,3	43,8	+1,5
Низький	34,6	36,4	-1,8



*Рис. 2. Рівні готовності до толерантної взаємодії у майбутніх соціальних працівників (%)*

Таким чином, за сукупними результатами дослідження виявлено, що лише невелика кількість респондентів охоплених констатувальним етапом за критерієм «толерантна освіченість» мають різносторонні, глибокі поняття про толерантність, ціннісне значення толерантності у соціумі – 20,1% (ЕГ) та 19,8% (КГ). 45,3% (ЕГ) та 43,8% (КГ) студентів мають достатні знання про сутність толерантності, вміють охарактеризувати дане поняття. І 34,6% (ЕГ) і 36,4% (КГ) студентів відверто відповіли про незнання та нерозуміння поняття толерантності, як такого.

Підводячи загальний підсумок, ми вважаємо, що аналіз і узагальнення результатів дослідження продемонстрували необхідність звернення уваги на стан сформованості готовності до толерантної взаємодії в умовах інклюзивного середовища у майбутніх соціальних працівників, а саме на: знання про сутність толерантності, усвідомлення студентами норм і правил толерантної культури, зміну стереотипу, щодо людей з особливими потребами, розуміння толерантного світогляду та «природи» інклюзії з професійної точки зору. В подальшому нашому дослідженні, вважаємо за необхідне, визначення і запровадження педагогічних умов для продуктивного процесу навчання та розвитку майбутніх працівників, як особистості і ефективного формування готовності до толерантної взаємодії в інклюзивному середовищі.

### **Список використаної літератури**

- 1. Жизненная компетентность личности:** [научно-метод. пособие / под ред. Л. В. Сохань, И. И. Ермакова, Г. М. Нессен]. – М. : Богдана, 2003. – 520 с.
- 2. Линенко А. Ф.** Педагогична діяльність і готовність до неї : [монографія] / А. Ф. Линенко // АПН України Півд. укр. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса : ОКФА, 1995. – 77 с.
- 3. Словник іншомовних слів** / Уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К. : Наук. думка, 2000.– 680 с.
- 4. Современный словарь по педагогике** / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.
- 5. Соціолого-педагогічний словник** / [за ред. В. В. Радула]. – К. :

«ЕксОб», 2004. – 304 с. **6. Універсальний** словник-енциклопедія / [за заг. ред. М. В. Поповича]. – 4-те вид., виправл., доп. – К. : Вид-во «ТЕКА», 2006. – 1551 с. **7. Соціологічна** енциклопедія / [уклад. В. Г. Городяненко]. – К. : «Академвидав», 2008. – 456 с. **8. Чубук Р. В.** Критерії, показники та рівні професійної компетентності соціальних педагогів / Р. В. Чубук // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер. : Психологія і педагогіка. – 2008. – Вип. 11. – С. 253–263. **9. Полонский В. М.** Оценка качества научно-педагогических исследований / В. М. Полонский. – М. : Педагогика, 1987. – 144 с. **10. Скаткин М. Н.** Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 234 с.

**Добровіцька О. О. Визначення толерантної освіченості у майбутніх соціальних працівників**

У поданій статті визначено критерій – толерантна освіченість, за яким діагностували готовність до толерантної взаємодії у майбутніх соціальних працівників в умовах інклюзивного середовища. За сукупними даними проведених методик в результаті дослідження виявлено необхідність звернення уваги на стан сформованості готовності до толерантної взаємодії в умовах інклюзивного середовища у майбутніх соціальних працівників, а саме на: знання про сутність толерантності, усвідомлення студентами норм і правил толерантної культури, зміну стереотипу, щодо людей з особливими потребами, розуміння толерантного світогляду та «природи» інклюзії з професійної точки зору.

*Ключові слова:* толерантність, толерантна освіченість, толерантна взаємодія, критерій, майбутні соціальні працівники, інклюзивне середовище.

**Добровицкая Е. А. Определение толерантной осведомленности у будущих социальных работников**

В данной статье определен критерий – толерантная осведомленность, по которому диагностировали готовность к толерантному взаимодействию у будущих социальных работников в условиях инклюзивной среды. По совокупным данным проведенных методик в результате исследования выявлена необходимость обращения внимания на состояние сформированности готовности к толерантному взаимодействию в условиях инклюзивной среды у будущих социальных работников, а именно на: знание о сущности толерантности, осознание студентами норм и правил толерантной культуры, изменение стереотипа, в отношении к людям с особыми потребностями, понимание толерантного мировоззрения и «природы» инклюзии с профессиональной точки зрения.

*Ключевые слова:* толерантность, толерантная осведомленность, толерантное взаимодействие, критерий, будущие социальные работники, инклюзивная среда.

**Dobrovitska O. Determination of Tolerant Education in Future Social Workers**

Such criterion as tolerant education is determined in given article, according to which the readiness to tolerant interaction in future social workers in conditions of inclusive environment was diagnosed.

Questionnaires, conversations and testing with future social workers took place to find out their knowledge about realizing the essence of tolerance, sources, from which students learnt about this phenomenon, understanding norms and rules of tolerant culture, rules of communication and forms of behavior in inclusive environment, improving of professional qualities etc. Also questionnaire helped us to find out, how students treat to the practice of inclusive education and how they estimate their own level of tolerant culture and what problems appear during communication with people with special needs.

According to the aggregated data of the conducted methods, the necessity of paying attention to the state of formation of readiness to tolerant interaction was found out in conditions of inclusive environment in future social workers, i.e. to the knowledge about the essence of tolerance, realizing norms and rules of tolerant culture by students, to the change of stereotypes about people with special needs, understanding of tolerant outlook and “nature” of inclusion from the professional point of view.

*Key words:* tolerance, tolerant education, tolerant interaction, criterion, future social workers, inclusive environment.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378:373.3/.5.091.12-051:[1/.3+7/.9]:37.043.1-054

**Іхаб Макхулі**

**ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ  
ДО РОБОТИ В УМОВАХ ПОЛІЕТНІЧНОГО ОСВІТНЬОГО  
ПРОСТОРУ**

У попередній нашій роботі [1] було доведено, що якість формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до роботи в умовах поліетнічного освітнього простору значною мірою залежить від того, наскільки цій меті відповідає процес університетської підготовки студентів, у тому числі мета, завдання, функції та принципи її реалізації. Упевнені, що підготовка вчителя до роботи в школах національних меншин корелює з проблемами національної ідентичності особистості,

виховання етнічної толерантності, культури міжнаціонального спілкування, попередження міжетнічних конфліктів, а також подолання негативних етнічних стереотипів, що є актуальним в умовах українського сьогодення.

Наступним кроком роботи стало обґрунтування та розроблення відповідної технології формування готовності майбутніх учителів до роботи в умовах багатонаціонального освітнього середовища.

У процесі наукових пошуків ми виходимо з основних положень: використання педагогічної технології спирається на результати досліджень відомих учених, їхнього бачення організації освітнього процесу (Н. Волкова, С. Харченко, С. Сисоєва, І. Підласий, М. Кларін, І. Прокопенко, В. Безпалько, Л. Спірін та ін.); у педагогічній технології наявні компоненти, структура, мета, функції (Е. Зеєр, В. Сластьонін, І. Зязюн, О. Пехота, В. Докучаєва); технологія має відповідати таким критеріям, як цілісність, відкритість, стабільність (А. Хуторської, Н. Батечко, І. Гавриш, Н. Овчаренко, Л. Петришин, І. Дичківська, М. Роганова, В. Прошкін, О. Пометун, Л. Пироженко, О. Набока та ін.).

Не зважаючи на чисельні наукові розвідки в контексті підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах поліетнічного освітнього простору, зазначена проблема поки що системно не розглядалася в умовах технологічного підходу. Відтак, **метою** нашої статті є розробка технології формування готовності майбутніх учителів до роботи в умовах поліетнічного освітнього простору.

Перш ніж перейти до опису педагогічної технології, вважаємо за необхідно розробити **концепцію дослідження**. Під нею ми розуміємо сукупність теоретичних положень, що ґрунтуються на вихідних суспільних передумовах і методологічних засадах наукового дослідження, які будуть визначальними в подальшому прийнятті науково обґрунтованих педагогічних рішень та ідей.

*Перше концептуальне положення* полягає в тому, що учні шкіл національних меншин – це перш за все представники поліетнічного (полікультурного, багатонаціонального) сучасного середовища, що, безсумнівно, накладає чіткі вимоги до вивчення та вшанування не лише історії, культури, традицій, релігії конкретного етносу, а ще й всієї країни. Полікультурна освіта спрямована на розвиток позитивного сприймання різноманітності суспільства як запоруки прогресу всього людства та успішної самореалізації кожної особистості.

*У другому концептуальному положенні* акцентовано увагу на тому, що успішність підготовки вчителя до роботи в школі, в якій навчаються представники різних національних меншин України, виражається в тому, наскільки педагог готовий виховувати в учнів почуття людської та національної гідності; вчити збереженню та розвитку національних мов і культур, національних духовних надбань української нації і національних меншин; сприяти засвоєнню цінностей європейської і світової культур, усвідомлення їхнього взаємозв'язку тощо.

*За третьою концептуальною ідеєю*, підготовка майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин є тим своєрідним стрижнем педагога, що характеризує його загальнокультурні, психолого-педагогічні, професійні, етнокультурні компетентності, що відповідають загальнолюдським та етнонаціональним цінностям, потребам суспільства та дозволяють здійснювати освітню та виховну діяльність у середній школі відповідно до етнопедагогічних традицій та етнокультурних цінностей регіонів України.

*Четверте концептуальне положення* полягає в тому, що професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин має включати необхідні знання про історію, релігію, культуру, традиції свого та інших народів, розуміння сутності етнокультурних процесів, що відбуваються в Україні; розуміння особливостей впливу родини на формування етнічної культури учнів; повагу до етнокультурних особливостей учнів, педагогічний такт і дотримання норм етикету; здатність до самовизначення в культурі та вміння вшановувати надбання національної культури; уміння працювати в поліетнічному середовищі освітньо-виховного процесу середньої школи; орієнтацію в індивідуально-особистісних якостях учнів етнічного характеру; уміння використовувати в освітньому процесі широкий потенціал народної педагогіки та етнокультурні традиції виховання.

*За п'ятим концептуальним положенням*, гуманітарна складова освітнього процесу дає людині простір для формування власної точки зору, здатності самостійно оцінити складні реалії сучасного життя та практично використати знання і навички, отримані у процесі навчання у ЗВО, враховуючи її майбутній професійний напрям.

Зміст навчальних дисциплін (у т. ч. гуманістичні засади народної педагогіки, національного мистецтва, культури та ін.), педагогічної практики (застосування її етнологічного потенціалу), студентської науково-дослідної роботи дозволяє забезпечити якісну підготовку студентів гуманітарних спеціальностей до професійної діяльності у поліетнічному освітньому середовищі.

Сучасна модель професійної підготовки передбачає студентоцентризований підхід, а дисципліни гуманітарного циклу якнайкраще надають можливості до використання дискусій, презентації проектів, аналізу педагогічних ситуацій у полікультурному середовищі. Все це проектується на розвиток особистості майбутнього вчителя, його компетентності через засвоєння етнокультурних, загальнонаціональних, загальнолюдських цінностей і формування гуманітарної орієнтованої свідомості.

Зазначимо, що вибір технології як провідного засобу формування готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин обумовлений тим, що технологічність освітнього процесу, на думку Н. Волкової, забезпечує якість освіти, оскільки намагається відповісти на запитання, яким чином краще здійснювати освітню діяльність [2, с. 108].

У дослідженні під технологією формування готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин ми розуміємо взаємопов'язану сукупність форм, методів, засобів і ресурсів освітнього процесу, об'єднаних метою функціонування та єдністю реалізації, що спрямовані на формування готовності майбутніх учителів до роботи в умовах поліетнічного освітнього середовища.

Специфіка педагогічної технології полягає в тому, що її структура може бути не лише самостійно розроблена, але й відтворена, доповнена авторами, з огляду на специфіку дослідницької роботи. Зазначену педагогічну технологію представимо у вигляді блоків: **цільового, теоретико-методологічного, організаційно-змістового та діагностико-результативного**. При цьому вважаємо за необхідне звернути увагу на наступне: взаємодія блоків технології породжує нові інтеграційні якості, яких не має жоден з окремо взятих блоків; інтеграційні якості технології не є механічною сумою якостей блоків, що її утворюють.

У нашому дослідженні ми звернулися до результатів наукової роботи Л. Петришин [3, с. 53–98], яка розглядала технологічний підхід у контексті формування креативності фахівців соціальної сфери. Вважаємо, що наукові підходи автора мають універсальний характер і при певній модифікації можуть бути застосовані при вирішенні завдань нашого дослідження. Отже, у процесі розроблення педагогічної технології ми орієнтуємося на низку вимог:

- розвивати у майбутніх учителів готовність до роботи в умовах полікультурного освітнього середовища;
- прищеплювати бажання здобуття знання про роботу в школах національних меншин як особистісно-професійну властивість;
- розвивати бажання до творчого самовираження та самореалізації при роботі в умовах багатонаціонального освітнього середовища;
- сприяти розвитку мотивації до формування готовності до роботи в школах національних меншин;
- формувати в майбутніх учителів яскраво виражену позицію до роботи в школах національних меншин та ін.

Розробляючи цільовий блок педагогічної технології, вважаємо, що мета як наукове поняття є передбаченням у свідомості суб'єкта результату, на досягнення якого спрямована діяльність [4]. Зазначений блок має основні функції: ціліпокладальну (трансформація загальної мети в конкретні завдання) та діагностично-прогностичну (оцінювання, діагностика та корекція результатів дослідницької роботи).

Загальною метою цього процесу визначено: формування готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин. Відповідно до мети нами визначено наступні завдання: визначити сукупність форм і методів університетської підготовки студентів; актуалізувати потреби в самопізнанні й самовдосконаленні; формувати внутрішню мотивацію студентів; розвивати суб'єкт-об'єктні відносини, що передбачають наявність високого рівня активності при реалізації мети

дослідження.

Педагогічну технологію характеризують рівнем досягнутих результатів, які, своєю чергою, відповідають поставленій меті. Мета педагогічної технології співвідноситься з результатами, утворюючи замкнутий цикл. Отже, ступінь відповідності мети й результатів постає орієнтиром ефективності педагогічного процесу, який вивчають.

Розробка технології формування готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин базується на низки методологічних підходів (теоретико-методологічний блок): системному, особистісно зорієнтованому, компетентнісному, гуманістичному, діяльнісному, культурологічному.

Концепція професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин ґрунтується на закономірностях: кореляція змісту, форм, методів і засобів навчання з соціально-економічними запитами та викликами сьогодення, здобутками національної та світової культури, мистецтва, науки; культури; єдність мети та результатів; єдність педагогічних технологій освітнього процесу завданням дослідження; взаємозв'язок обсягу та змісту університетської підготовки майбутніх учителів.

Наступним кроком роботи стало виокремлення принципів реалізації педагогічної технології як засобів досягнення педагогічної мети з урахуванням закономірностей освітнього процесу. Такі принципи ми розглядаємо як системоутворювальні чинники освітнього процесу, що визначають напрямок діяльності викладачів, їх взаємодії зі студентами. Ці принципи розглядають у вигляді вимог і правил, відповідно з якими викладач вибудовує власну траєкторію професійної діяльності.

На загальнодидактичному рівні виділимо наступні принципи: гуманізації; гуманітаризації; науковості; доступності і посиленості; безперервності; інтегративності; наступності та перспективності; практичної (професійної) спрямованості; наочності; інтеграції навчальної та науково-дослідної діяльності студентів; культурологічно-пов'язаного навчання; світоглядного взаєморозуміння; діалогічної взаємодії викладачів і студентів.

Зазначимо також, що до теоретико-методологічного блоку ми віднесли концептуальні положення дослідження, які розглядаємо як сучасні парадигми університетської освіти.

Окреслені нами цільовий і теоретико-методологічні блоки дозволили перейти до обґрунтування організаційно-змістового блоку реалізації технології, зокрема, до доцільного вибору змісту, форм, методів і засобів університетської підготовки майбутніх учителів.

Ми маємо глибоке переконання, що серед найважливіших компонентів педагогічної технології є зміст. Його побудова передбачає наявність конкретних засобів (підстав, принципів і правил), що визначають і спрямовують професійну підготовку студентів та забезпечують науково-обґрунтовані підходи до конструювання змісту

відповідно до сформульованої мети дослідження.

Розробку змістового компонента педагогічної технології варто почати з характеристики особливостей реалізації поліетнічного освітнього процесу. Саме такі особливості, на нашу думку, дозволять виділити найбільш значущі напрями:

- світоглядні передумови розвитку освіти національних меншин як міждисциплінарного педагогічного феномену;
- історико-педагогічні витоки підготовки педагогів до роботи в закладах освіти національних меншин у вітчизняній та зарубіжній педагогічній теорії та практиці; становлення та розвиток освіти національних меншин в Україні (у тому числі історико-педагогічні дослідження за регіональною ознакою; дослідження освіти різних національностей, особливостей освіти національних меншин у поліетнічному суспільстві, у тому числі за релігійною ознакою; історичні аспекти підготовки вчителів до роботи в школах національних меншин; використання етнопедагогіки, національного виховання в освітньому процесі);
- порівняльно-педагогічний аналіз розвитку освіти національних меншин у зарубіжних країнах;
- підготовка майбутніх педагогів до роботи в ЗДО, ЗСО національних меншин;
- використання етнопедагогіки в освітньому процесі ЗВО;
- організація навчально-виховного процесу в закладах освіти національних меншин.

Ці напрями, своєю чергою, і становитимуть змістовий компонент педагогічної технології, який ми розробляємо.

Аналіз реальної практики університетської підготовки студентів свідчить, що зміст навчання, спрямований на формування готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин фактично не відображається в змісті навчальних дисциплін, має фрагментарний, несистемний характер. Аналіз робочих навчальних програм свідчить, що окремі теми (скоріше, фрагменти тем) представлено в наступних дисциплінах: «Етнопедагогіка», «Історія педагогіки», «Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування», «Педагогіка вищої школи».

Модернізація професійної підготовки майбутніх учителів потребує оновлення змісту такої підготовки із врахуванням сучасних інтеграційних процесів, новітніх трендів розвитку суспільства, викликів сьогодення. Моделюючи зміст навчання ми спиралися на ідеї про те, що завдяки реалізації змісту однієї навчальної дисципліни, досягти мети дослідження неможливо. Відтак, провідна роль відводиться оновленню змісту низки навчальних дисциплін: «Історія України», «Етнопедагогіка», «Вікова та педагогічна психологія», «Релігієзнавство», «Історія педагогіки», «Педагогічні технології», «Культурологія». Логіка вибору зазначених навчальних дисциплін полягає в тому, що саме вони мають широкі

можливості для формування готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин у контексті вивчення знань народної педагогіки, у т. ч. художньо-літературних творів, краснавчого історичного матеріалу, окремих традицій, звичаїв тощо.

У чому полягає оновлення змісту навчальних дисциплін? Модернізація робочих навчальних програм полягає у збагаченні змісту через: доповнення змісту теоретичними знаннями щодо філософсько-методологічних, соціально-педагогічних, психологічних й організаційно-методичних знань засад поліетнічної освіти та здатності до роботи в школах національних меншин. Фактично передбачається наявність теоретичних знань, умінь з фахових дисциплін, організації педагогічної діяльності студентів, уявлення про логіку й етапи педагогічної діяльності в багатонаціональному освітньому середовищі.

Ступінь змістового складника навчальних дисциплін виражається через знання основних нормативних документів, що регламентують здійснення полікультурної освіти та захист прав національних меншин; знання основної термінології, психолого-педагогічної та методичної літератури з проблем освіти національних меншин; знання і прийняття загальнолюдських норм моралі та правил міжособистісних взаємин, правил культури поведінки та культури спілкування в поліетнічному соціумі тощо. Зазначена робота реалізується у бібліотечних фондах, краснавчих міні-музеях з тематичними етнографічними експозиціями, фольклорних аудіо,-відеотеках, що сприяють підвищенню методичної грамотності, ознайомленні з культурою, мовою, звичаями та традиціями різних народів тощо.

Формування готовності до роботи в школах національних меншин передбачає гармонійне поєднання аудиторної, самостійної та позааудиторної роботи, виробничої (педагогічної) практики студентів. Основними видами навчальних занять є: лекція, семінарське, практичне, індивідуальне заняття, консультація.

У процесі дослідницької роботи ми пропонуємо наступні види лекцій:

- інформаційна лекція, під якою ми розуміємо вид лекційного заняття, у процесі якого викладач пропонує студентам інформацію з теоретичних питань навчальної дисципліни відповідно до навчального плану. Як приклад, лекція на тему: «Вивчення та розвиток ідей народної педагогіки в дослідженнях українських учених»;
- проблемна лекція, у процесі її проведення ми подаємо матеріал (на відміну від традиційної лекції) як невідоме, що необхідно «відкрити», дослідити (тема лекції «Урахування національно-релігійної належності дітей в роботі дитячих оздоровчих закладів»;
- бінарна лекція – лекція інноваційно-інформаційного типу з використанням міжпредметних зв'язків, у процесі її реалізації здійснюється інтеграція різних навчальних дисциплін, наприклад, педагогіки, психології, історії тощо, пропонуємо студентам лекцію на

тему: «Мирне розв'язання конфліктів у процесі міжетнічної взаємодії»;

- тематична лекція (вступна або / та підсумкова), що окреслює тематику навчальної дисципліни, як приклад, лекція «Етноспецифічні методи та засоби навчання та виховання школярів»;

- лекція-конференція, що проводиться зазвичай за моделлю науково-практичної конференції, у нашій роботі ми використовуємо лекцію «Сучасна етнокультурна ситуація в Україні та в світі»;

- лекція-візуалізація як вид навчального заняття, на якому подається інформація у візуальній формі, з використанням ІКТ технологій з демонстрацією слайдів, фільмів, фотографій. Ми пропонуємо лекцію на тему: «Із чого починається зовнішня і внутрішня полікультура дитини?» з демонстрацією фрагментів фільмів «Місто бога» (режисер – Фернандо Мейерлесс), «Авіатор» (Скорсезе) та ін.;

- лекція-консультація – вид заняття, на якому обговорюється навчальний матеріал, що викликає у студентів труднощі, упроваджуємо лекції на теми: «Тенденції виховання дітей в країнах ЄС», «Роль родини у формуванні культури спілкування дитини з представниками різних національностей», «Як проявляти етнічну толерантність в школі?» та ін.

Представимо далі види практичних занять, які ми використовуємо в процесі впровадження педагогічної технології в практику університетської освіти:

- міждисциплінарний семінар, що організується та проводиться різними викладачами з метою реалізації міждисциплінарних зв'язків, як приклад, представимо семінар «Методи сучасних етнопедагогічних досліджень»;

- семінар-конференція або круглий стіл – заняття, на якому студенти виступають з доповіддю й обговорюють її, наприклад, семінар «Ксенофобія – реальності сьогодення»;

- семінар-дискусія як вид семінарського заняття, на якому використовується активний метод навчання – дискусія, у нашій практиці застосовуємо семінар «Толерантність до проявів інокультурності»;

- пошуковий семінар або семінар-дослідження, що передбачає в межах дослідницького навчання роботу в групах, колективний пошук розв'язання професійних завдань і проблем, представляємо семінар «Проблеми впровадження основних нормативних документів, що регламентують здійснення полікультурної освіти в Україні»;

- ділова гра як вид семінарського заняття, на якому здійснюється моделювання реальної діяльності у спеціально створеній проблемній ситуації, з метою застосування теоретичних знань та отримання в педагогічному процесі певних накреслених результатів за рахунок відпрацювання на семінарі вмінь використовувати сукупність психолого-педагогічних методів. Ми пропонуємо наступні ділові ігри: «У гостях у сусідів», «Урок в музеї», «Подорож по нашому краю»;

- аналітичний семінар, що спрямований на відпрацювання аналізу

професійних ситуацій. Ми розглядаємо семінар, у межах якого студенти аналізують запропоновану професійно-педагогічну ситуацію й пропонують варіанти її вирішення, наприклад, в межах проведення семінару «Цінності культурного розмаїття суспільства: минуле та сьогодення».

Особливу роль в реалізації нашої педагогічної технології мають університетські Центри розвитку компетентностей. Ми маємо глибоке переконання, що організація освітнього процесу для студентів має мати практико-зорієнтований характер та організовуватися відповідно до алгоритму «аудиторія – центри компетентностей – бази практик». Це пов'язано із тим, що модернізація змісту освіти, запровадження у практику діяльності закладів вищих освіти інноваційних освітніх технологій спрямовані на формування соціально активної, творчої особистості.

Діяльність Центрів компетентностей підпорядкована виконанню основної мети при підготовці фахівців за відповідними освітніми програмами, а саме: забезпеченню умов для формування конкурентоспроможності майбутніх учителів, створюючи квазіпрофесійне середовище, застосовуючи інноваційні методи навчання, встановлюючи міждисциплінарні зв'язки у певній галузі. Головною ідеєю роботи студентів у Центрах компетентностей є підвищення якості професійної підготовки на основі компетентнісного підходу, навчання заснованого на практичній діяльності та дослідженнях. Передбачається зменшення часу на традиційні лекції та теоретичні семінари, здійснення рішучого переходу до інтерактивних технологій з широким використанням новітнього обладнання, посилення практичної підготовки, практико-зорієнтованих досліджень, впровадження ефективного моніторингу оцінки знань тощо.

Зазначимо також, що творча робота майбутніх учителів у Центрах компетентностей характеризується через розуміння ними творчого характеру праці вчителя; бажання вирішувати нестандартні завдання; сприяння інноваціям; оригінальність розв'язання педагогічних завдань; наявність творчого потенціалу; прагнення творчо застосовувати в освітній діяльності прогресивні надбання народної педагогіки різних етносів тощо.

Особлива роль відведена розробленої нами дисципліні за вибором: «Поліетнічний освітній простір». Метою дисципліни є ознайомлення майбутніх учителів з культурою, мистецтвом, релігією, традиціями, побутом національних меншин України, формування готовності до роботи в умовах поліетнічного освітнього середовища.

Результатом вивчення дисципліни «Поліетнічний освітній простір» є сформованість компетентності щодо роботи в поліетнічному освітньому просторі, що враховує культуру, звичаї, традиції, релігію різних національностей на умовах порозуміння, шанобливого та толерантного ставлення між представниками різних культур, зацікавленість до представників інших національностей, здатність поставити себе на місце іншої людини, зрозуміти його, поведінку тощо.

Діагностико-оцінний блок технології передбачає здійснення

рефлексії через включення майбутніх учителів в аналітико-оцінну, пошуково-практичну діяльність, що сприяє формуванню стійких уявлень про специфіку роботи в багатонаціональному освітньому середовищі, її основні проблеми та недоліки з позиції суб'єктів та об'єктів освітнього процесу, пріоритети розвитку поліетнічного освітнього процесу в Україні.

Рефлексія впливає на внутрішні стимули розвитку потреби майбутнього учителя до самоосвіти, пов'язана з усвідомленням себе в цій позиції та оцінкою ефективності своєї діяльності.

Важливо метою зазначеного блоку технології є своєчасне фіксування недоліків процесу формування готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин, окреслення найбільш й найменш ефективних форм і методів реалізації професійної підготовки студентів та ін.

Результатом реалізації технології є сформованість мотиваційного, когнітивного, операційного, рефлексивного та творчого складників готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин.

Отже, здійснена змістова характеристика педагогічної технології формування готовності майбутніх учителів до роботи в умовах поліетнічного освітнього простору.

Подано концепцію дослідження як сукупність теоретичних положень, що стали визначальними в подальшому прийнятті науково обґрунтованих педагогічних рішень та ідей. Розроблено технологією формування готовності майбутніх учителів до роботи в умовах поліетнічного освітнього простору, під якою ми розуміємо взаємопов'язану сукупність форм, методів, засобів і ресурсів освітнього процесу, об'єднаних метою функціонування та єдністю реалізації, що спрямовані на формування готовності майбутніх учителів до роботи в умовах поліетнічного освітнього середовища. Зазначену технологію подано у вигляді блоків: цільового, теоретико-методологічного, організаційно-змістового та діагностико-результативного. Загалом, наукове обґрунтування та змістова характеристика розробленої технології дозволили перейти до експериментального етапу дослідження.

### **Список використаної літератури**

**1. Макхулі І.** Діагностика готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин / І. Макхулі // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Безлюдний О. І. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. – Випуск 57. – С. 322–331. **2. Волкова Н. П.** Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах. Монографія / Н. П. Волкова, О. Б. Тарнопольський. – Дніпропетровськ : Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. – 228 с. **3. Педагогічні технології в сучасних наукових дослідженнях: досвід та інновації :** монографія / за ред. С. Я. Харченка ; С. Я. Харченко, В. В. Прошкін, О. Л. Караман ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса

Шевченка». – Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2017. – 372 с. **4. Український** тлумачний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://language.br.com.ua/>.

**Іхаб Макхулі Технологічний підхід у формуванні готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до роботи в умовах поліетнічного освітнього простору**

Розроблено технологією формування готовності майбутніх учителів до роботи в умовах поліетнічного освітнього простору як взаємопов'язану сукупність форм, методів, засобів і ресурсів освітнього процесу, об'єднаних метою функціонування та єдністю реалізації. Технологію подано у вигляді блоків: цільового, теоретико-методологічного, організаційно-змістового та діагностико-результативного. Оновлено зміст навчальних дисциплін: «Історія України», «Етнопедагогіка», «Вікова та педагогічна психологія», «Релігієзнавство», «Історія педагогіки», «Педагогічні технології», «Культурологія» у контексті вивчення знань народної педагогіки. Подано діяльність університетських Центрів розвитку компетентностей. Розроблено дисципліну за вибором: «Поліетнічний освітній простір», метою якої є ознайомлення майбутніх учителів з культурою, мистецтвом, релігією, традиціями, побутом національних меншин України.

*Ключові слова:* технологічний підхід, формування готовності, майбутній учитель, гуманітарні спеціальності, школи національних меншин, поліетнічний освітній простір.

**Іхаб Макхулі Технологічний підхід у формуванні готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до роботи в умовах поліетнічного освітнього простору**

Розроблено технологією формування готовності майбутніх учителів до роботи в умовах поліетнічного освітнього простору як взаємопов'язану сукупність форм, методів, засобів і ресурсів освітнього процесу, об'єднаних метою функціонування та єдністю реалізації. Технологію подано у вигляді блоків: цільового, теоретико-методологічного, організаційно-змістового та діагностико-результативного. Оновлено зміст навчальних дисциплін: «Історія України», «Етнопедагогіка», «Вікова та педагогічна психологія», «Релігієзнавство», «Історія педагогіки», «Педагогічні технології», «Культурологія» у контексті вивчення знань народної педагогіки. Подано діяльність університетських Центрів розвитку компетентностей. Розроблено дисципліну за вибором: «Поліетнічний освітній простір», метою якої є ознайомлення майбутніх учителів з культурою, мистецтвом, релігією, традиціями, побутом національних меншин України.

*Ключові слова:* технологічний підхід, формування готовності, майбутній учитель, гуманітарні спеціальності, школи національних меншин, поліетнічний освітній простір.

**Ihab Makhouli Technological Approach in the Readiness Formation of a Future Teacher of Humanities to Work in Conditions of Multinational Educational Space**

The technology of the readiness formation of future teachers for work in the conditions of the polyethnic educational space as an interconnected set of forms, methods, means and resources of the educational process, combined with the purpose of functioning and unity of realization has been developed. The technology is presented in the form of blocks: target, theoretical and methodological, organizational and content and also diagnostic and productive. The content of educational disciplines was updated: History of Ukraine, Ethnopedagogics, Age and Pedagogical Psychology, Religious Studies, History of Pedagogy, Pedagogical Technologies, and Culturology in the context of studying the knowledge of folk pedagogy. The activities of the University Centers for the Development of Competences have been submitted, aimed at improving the quality of professional training on the basis of a competent approach and education based on practical activities and research. Discipline for choice has been developed. It is "Polyethnic Educational Space", the purpose of which is to familiarize future teachers with culture, art, religion, traditions, life of national minorities of Ukraine, and formation of readiness to work in conditions of a multi-ethnic educational environment.

*Key words:* technological approach, readiness formation, future teacher, humanities, schools of national minorities, multinational educational space.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Прошкін В. В.

УДК 378.091.214.18-021.272

**О. В. Кабацька, П. О. Ковальова**

**ВИЯВЛЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ  
УНІВЕРСИТЕТІВ НА ОСНОВІ ВИВЧЕННЯ ТА ПОРІВНЯННЯ  
ЇХ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ**

На сучасному етапі розвитку кожної країни вже є загальноприйнятим те, що вихід із становища, яке склалося, знаходиться в системній і планомірній роботі, спрямованій на розвиток та формування принципово нового ставлення людини до себе, свого здоров'я, здоров'я оточуючих та до навколишнього середовища, яке ґрунтується на еколого-валеологічній культурі особистості.

Ю. Бойчук у передмові до колективної монографії, присвяченої питанням загальної теорії здоров'я та здоров'язбереженню зазначає, що

збереження й зміцнення здоров'я населення було однією із основних завдань та проблем у суспільстві, а «здоров'я нації – це показник цивілізованості держави, що відображає рівень її соціально-економічного розвитку». Сьогодні в Україні існує тенденція погіршення здоров'я молодого покоління, тому що значна частина населення знаходиться за межею бідності, змінюється екологічна ситуація, спостерігається нездорова поведінка людей, якісні медичні послуги дорожчають, сучасна система освіти нажаль сприяє погіршенню здоров'я [1, с. 3].

При подоланні такої кризи в країні, вирішенні найгостріших глобальних проблем людства величезна роль належить саме освіті. Загальновизнано, що політика країни, спрямована на: боротьбу з бідністю, поліпшення здоров'я суспільства, захист навколишнього середовища, зміцнення прав людини, порозуміння в міжнародному масштабі завдань для збагачення національної культури. Вирішення поставлених в нашої країні завдань не дадуть ефекту без відповідної оздоровчої стратегії в галузі освіти.

У 2018 році МОН України трансформувало спеціальність «Здоров'я людини» в спеціальність «Біологія. Здоров'я людини». В освіті бакалаврів за новою спеціальністю працівники кафедри валеології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна отримали право викладання біологічних та педагогічних здоров'язбережувальних дисциплін.

В «Навчально-методичному комплексі дисциплін фахової підготовки бакалавра за напрямом «Здоров'я людини» зазначено, що в процесі здоров'язбережувальної освіти необхідно створення єдиного навчального простору для підготовки педагогів з основ здоров'я та фахівців з фізичної реабілітації, фітнесу та рекреації де має бути: *підготовка вчителів за подвійними педагогічними спеціальностями; цикл професійної і практичної підготовки вчителя охоплює 20 кредитів саме психолого-педагогічної підготовки; «поєднання педагогічних спеціальностей* можливе лише за умови єдності дисциплін циклу математичної і природничо-наукової підготовки» тощо [3, с. 4].

У Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна на кафедрі валеології у 2016 році проведено дослідження за результатами валеологічного навчання майбутніх педагогів-валеологів, спеціалістів з основ здоров'я людини. Досліджувалися вміння та навички студентів-валеологів з метою виявити їх спроможність оцінювати здоров'язбережувальні знання учнів загальноосвітніх шкіл [2].

У наукових працях Ю. Бойчука зазначається, що потенційне значення для формування важливої складової оздоровлення нації є формування еколого-валеологічної культури студентів вишів. Діяльність закладів вищої освіти регламентується законами, нормативно-правовими актами та відповідними документами в процесі підготовки педагогів з основ здоров'я людини. Важливими є навчальні плани та програми навчальних дисциплін.

Метою дослідження було порівняти навчальні плани двох університетів, в яких отримують вищу освіту педагоги з напрямку «Здоров'я людини»: класичного – Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна та педагогічного – Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

*Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки у класичному виші складається з 13 дисциплін («Історія України», «Філософія», «Основи економічної теорії», «Соціологія», «Політологія», «Правознавство», «Ділова українська мова», «Іноземна мова», «Культурологія», «Релігієзнавство», «Етика», «Естетика», «Фізичне виховання»).* *Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки у педагогічному виші складається з 14 дисциплін («Історія України», «Філософія», «Основи економічної теорії», «Соціологія», «Політологія», «Правознавство», «Ділова українська мова», «Народознавство», «Іноземна мова», «Культурологія», «Релігієзнавство», «Етика і естетика», «Фізичне виховання», «Історія сучасного світу»).* *Цикли гуманітарної та соціально-економічної підготовки двох вишів мають незначні відмінності та загалом майже однакові, крім дисципліни «Народознавство», яка є в навчальному плані педагогічного університету та дисципліна «Етновалеологія» класичного вишу.*

*Цикл природничо-наукової підготовки класичного вишу має 4 дисципліни («Техніка валеологічного експерименту», «Теорія та методика тестування та моніторингу здоров'я», «Інформатика та математична статистика», «Безпека життєдіяльності»).* *Цикл природничо-наукової підготовки педагогічного вишу має 7 дисциплін («Сучасні інформаційні технології», «Основи вищої математики», «Фізика з основами біофізики», «Космічні аспекти екології», «Безпека життєдіяльності», «Педагогічна інформатика», «Технічні засоби навчання»).* *Цикли природничо-наукової підготовки двох вишів мають значні відмінності.*

*Цикл професійно-орієнтованої підготовки класичного вишу має 40 дисциплін, а педагогічного вишу 42 дисципліни. Цикли професійно-орієнтованої підготовки двох вишів мають незначні відмінності.*

*Професійно-педагогічна підготовка класичного вишу складається з 10 дисциплін («Педагогіка», «Методи викладання валеології», «Психологія», «Основи педагогічної майстерності», «Психовалеологія», «Девіантна поведінка та її профілактика», «Соціальні аспекти валеологічної педагогіки», «Соціальна психологія», «Ігрові методи в валеопедагогіці», «Валеологізація виховного процесу»).* *У педагогічному виші професійно-педагогічна підготовка має 6 дисциплін («Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Історія педагогіки», «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Соціальна психологія»).* *Цикли професійно-педагогічної підготовки двох вишів мають значні відмінності. У класичному виші більш уваги приділяється вивченню відповідних даному циклу дисциплін. Вивчення професійно-*

педагогічних дисциплін, зокрема педагогічної направленості, має на меті озброїти майбутніх педагогів знаннями з теоретичних основ сучасної оздоровчої педагогіки. При вивченні представлених дисциплін розглядаються теоретичні питання наукового світогляду різних напрямів оздоровчого навчання і виховання, кожен із яких містить і еколого-валеологічний елемент.

*Професійна науково-предметна підготовка* класичного вишу складається з 30 дисциплін («Вступ до спеціальності «Валеологія», «Гігієнічні основи здоров'я», «Екологія», «Загальна валеологія», «Ботаніка та фітовалеологія», «Основи долікарняної допомоги», «Основи репродуктивного здоров'я», «Практикум з оздоровчих технологій», «Концепції сучасного природознавства», «Анатомія людини», «Біохімія людини», «Фізіологія здорового способу життя», «Основи охорони здоров'я матері та дитини», «Моральні та духовні основи здоров'я», «Екологічна валеологія», «Валеософія та валеоетика» та інші). *Професійна науково-предметна підготовка:* педагогічного вишу складається з 36 дисциплін («Ботаніка», «Зоологія», «Гістологія з основами вірусології», «Цитологія», «Основи сільського господарства», «Фізіологія рослин», «Основи еволюційного вчення», «Охорона природи та заповідна справа», «Основи екології», «Технологія та методика навчання», «Біохімія», «Долікарняна допомога», «Екологія глобальна і регіональна», «Теоретичні основи валеології», «Медико-біологічні основи валеології», «Валеософія», «Соціальна педагогіка і соціальна робота», «Виготовлення наочних посібників», «Сурдопереклад», «Підготовка до практики в таборі» та інші).

За результатами дослідження можна зробити висновок про те, що *професійна науково-предметна підготовка* має схожий психолого-педагогічний характер в обох університетах, а *професійна науково-предметна підготовка* дещо відрізняється, а саме основною направленістю. В класичному виші чітко виражена валеологічна спрямованість освіти студентів, а в педагогічному – природнича. Саме така структура змісту навчальних дисциплін, що складається із різних циклів, надає широкі можливості для формування еколого-валеологічної культури студентів. У процесі вивчення дисциплін валеологічного спрямування створюються широкі можливості для формування еколого-валеологічної культури студентів, оскільки перед викладачами цих дисциплін стоїть безпосереднє завдання надання знань про здоров'я молодому поколінню, формування вмінь та навичок здорового способу життя в умовах погіршення екологічної ситуації і кризи екологічної свідомості. Щодо природничої направленості педагогічного вишу, можна відмітити більшу кількість дисциплін екологічного спрямування, що забезпечує високий рівень сформованості екологічної культури.

Можна зробити загальний висновок, що навчальні плани двох вишів відображають теоретичну концепцію еколого-валеологічної освіти в цілісному вигляді, мають на меті формування здоров'язбережувальних

знань, вмінь та навичок студентів, а не несуть чітко вираженого конкретного екологічного змісту. Оказують комплексний вплив на формування всіх компонентів еколого-валеологічної культури та є основою для роботи системи здоров'язбережувального освітнього середовища насамперед у класичному виші.

Розроблені наступні валеологічні рекомендації та запропоновано проект програми діяльності «Клубу здоров'я» на кафедрі валеології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, як загальний приклад позааудиторної організації здоров'ятворчої діяльності студентів, спрямованої на формування валеологічних настанов та доповнення роботи системи здоров'язбережувального освітнього середовища в класичному університеті. Мета впровадження позааудиторної складової освіти – підвищення рівня мотивації у студентів щодо реалізації валео-екологічних знань, умінь і навичок в особисте та суспільне життя. Основними напрямками діяльності «Клубу здоров'я» є: взаємодія з екологічними організаціями м. Харкова, проведення відкритих освітніх та просвітницьких заходів на екологічну та валеологічну тематику, організація і проведення «суботників» у м. Харкові, організація і проведення екскурсій, волонтерський напрям.

Задля підвищення рівня зацікавленості студентів діяльністю даного напрямку «Клуба здоров'я» необхідно їх активне та вмотивоване залучення до організації його діяльності та важливим є дотримуватись наступних принципів: *відкритість* – з середини колективу та відносно відвідувачів заходів; *співпраця* з організаціями та окремими особистостями, які мають схожі мету і цінності до оздоровчої діяльності; *публічність* – висвітлення діяльності «Клубу здоров'я» у ЗМІ, серед зацікавленої цільової аудиторії; *ініціативність* – прийняття ініціатив з боку студентів та пропозицій з боку «Клубу здоров'я» до студентів з організації та проведення здоров'ятворчих заходів; *всебічність* – прийняття до уваги всіх напрямків, аспектів та особливостей формування еколого-валеологічної культури в діяльності «Клубу здоров'я». Ефективно функціонувати «Клубу здоров'я» потрібно визначити початкову структуру його організації та управління. По-перше, у складі команди активістів повинно знаходитись не менше двох студентів з високою мотивацією на еколого-валеологічну діяльність та її популяризацію з метою розвитку загальної культури. По-друге, для більш ефективної роботи, з боку ініціаторів діяльності потрібна організація команди зацікавлених студентів та розподіл обов'язків між ними.

Рекомендації щодо проведення заходів в рамках діяльності «Клубу здоров'я», наприклад: вересень – проведення презентації «Клубу здоров'я» за допомогою мультимедіа. Висвітлюються основні напрямки, мета, завдання. Наголошується на актуальності потреби в підвищенні рівня еколого-валеологічної культури серед молоді. Актуалізація проблем світової екологічної кризи, екологічної ситуації в м. Харкові; результатів комплексного тесту «Морфологічний тест життєвих цінностей» серед

студентів-валеологів, а саме доволі високих показників термінальних цінностей та сфер життя, які мають більшу направленість в духовну сферу, що свідчить про потенційну здатність студентів до усвідомлення втілення в особисте і громадське життя знань і умінь здоров'язбережувальної поведінки та самостійній організації діяльності «Клубу здоров'я», як набуття досвіду, цікавого проведенні часу, тощо. Презентація різних організацій м. Харкова та висвітлення їх еколого-валеологічної діяльності.

У жовтні – презентація діяльності Національного природного парку «Гомільшанські ліси » саме співробітниками парку. Екскурсія в Національний природний парк «Гомільшанські ліси» в вихідний день. Передбачає проведення співробітником парку екскурсії, відпочинок на природі та волонтерську діяльність з боку студентів. У листопаді – майстер-клас «Виготовлення прикрас з природних матеріалів», «Майстерність «hand maid» з запрошеним майстром, «Валеологічні аспекти харчування» тощо. «Суботники» задля прибирання парку або засміченої вулиці тощо. В контексті даного заходу можливе залучення відомого гостя до прибирання та його висвітлення в ЗМІ з залученням молоді та населення міста. У грудні – лекція-дискусія з декількома доповідачами про історію екологічних рухів. Презентація екологічних та валеологічних проектів України та Харкова. Особистісний розвиток при організації та реалізації проектів. Лекція-дискусія зі студентами і фахівцями, громадськими діячами щодо проблем розвитку Харківщини та шляхів їх подолання.

У січні – лекції-дискусії на тему екології та здоров'я в побуті. У лютому – лекція-дискусія за темою «Можливості реалізації власного проекту». Тренінг «Проектний менеджмент», який передбачає розробку декількома командами ідей різних проектів, загальний вибір одного проекту для його реалізації. У березні – тренінг «Робота в команді» та написання плану-проекту, збір команди, розподілення обов'язків та початок реалізації запланованого. У квітні – продовження реалізації та завершення розробленого проекту. Масштаб проекту може коливатись в залежності від кількості зацікавлених в його реалізації студентів. Наводячи ці рекомендації малося на меті показати напрямки та характер проведення заходів. Проект програми може варіюватись та мати різну насиченість в залежності від побажань та пропозицій студентів.

Виходячи з отриманих результатів і запропонованої програми позааудиторних занять можна відзначити практичне значення в можливості їх впровадження в освіту за спеціальності «Біологія. Здоров'я людини» на правах позааудиторної її складової. Рекомендації щодо заходів, спрямованих на формування та розвиток еколого-валеологічної культури студентів є універсальними для гуманітарних спеціальностей, а особливо для тих, які мають безпосереднє відношення до соціальних проблем суспільства.

Таким чином в представленому дослідженні наведені данні про особливості освіти у двох вишах та проект роботи валеологічного клубу з метою оприлюднити здоров'язбережувальну спрямованість навчання та виховання сучасного молодого покоління.

В подальших наукових дослідженнях можна вивчити, порівняти навчальні плани освіти студентів не тільки класичних та педагогічних вишів, а й вишів технічної спрямованості з метою створення в таких закладах вищої освіти здоров'язбережувального освітнього середовища.

### **Список використаної літератури**

**1. Загальна** теорія здоров'я та здоров'язбереження : колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. – Харків : Вид. Рожко С. Г., 2017. – С. 3. **2. Кабацька О. В.,** Покоłodна І. О. Дослідження особливостей оцінювання здоров'язбережувальних знань учнів майбутніми педагогами-валеологами / О. В. Кабацька, І. О. Покоłodна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2017. Вип. 55(108). – С. 187–194. **3. Навчально-методичний комплекс дисциплін фахової підготовки бакалавра за напрямом «Здоров'я людини\*» :** наук.-метод. зб. / заг. ред. С. В. Страшко. – К. : Освіта, 2013. – С. 4.

### **Кабацька О. В., Ковальова П. О. Виявлення здоров'язбережувальної спрямованості професійної підготовки студентів різних університетів на основі вивчення та порівняння їх навчальних планів**

В статті зазначається, що проблема збереження й відновлення здоров'я населення за всіх часів була однією із головних у суспільстві. Також представлені відмінності порівняних навчальних планів двох університетів: класичного – Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна та педагогічного – Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Досліджувалися цикли професійної підготовки студентів, які сприяють отриманню знань, вмінь та навичок та створюють умови для функціонування системи здоров'язбережувального освітнього середовища, зокрема формування еколого-валеологічної культури студентської молоді. Порівнювалися такі цикли в обох наведених вишах, як: гуманітарної та соціально-економічної підготовки, природничо-наукової підготовки, професійно-орієнтованої підготовки, професійно-педагогічної підготовки, професійної науково-предметної підготовки. Далі запропонована програма діяльності «Клубу здоров'я» при кафедрі валеології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна як загальний приклад позааудиторної організації діяльності студентів, направленої на формування валеологічних настанов та доповнення роботи системи

здоров'язбережувального освітнього середовища в класичному університеті.

*Ключові слова:* здоров'язбережувальне освітнє середовище, цикл навчальних дисциплін, студентів, класичний, педагогічний, виші.

**Кабацкая Е. В., Ковалёва П. О. Виявление здоровьесберегающей направленности профессиональной подготовки студентов разных университетов на основе изучения и сравнения их учебных планов**

В статье отмечается, что проблема сохранения и восстановления здоровья населения во все времена была одной из главных в обществе. Также представлены различия в учебных планах двух университетов, которые сравниваются между собой: классического – Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина и педагогического – Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды. Исследовались циклы профессиональной подготовки студентов, способствующие получению знаний, умений и навыков и создающие условия для функционирования системы здоровьесберегающей образовательной среды, в частности, формирование эколого-валеологической культуры студенческой молодежи. Сравнивались такие циклы в обоих представленных вузах, как: гуманитарной и социально-экономической подготовки, естественнонаучной подготовки, профессионально-ориентированной подготовки, профессионально-педагогической подготовки, профессиональной научно-предметной подготовки. Далее предложена программа деятельности «Клуба здоровья» при кафедре валеологии Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина как общий пример внеаудиторной организации деятельности студентов, направленной на формирование валеологических установок и дополнения работы системы здоровьесберегающей образовательной среды в классическом университете.

*Ключевые слова:* здоровьесберегающая образовательная среда, цикл учебных дисциплин, студенты, классический, педагогический, вузы.

**Kabatska O., Kovaleva P. The Identification of Healthcare Orientation of the Students' Professional Training in Different Universities Based on the Comparison of their Curricula Study**

The article shows that the problem of health preserving and restoring of population has always been one of the most significant in each society. It also shows the differences in the comparable curricula of two universities: both the classical – Karazin Kharkiv National University and the pedagogical one – Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. The cycles of students' professional training which facilitate the process of obtaining essential knowledge and skills, and create the necessary conditions for the system of healthcare educational environment were studied, thus, the formation of ecological and valeological culture of students. In both of the above

universities the following cycles were compared: humanitarian and socio-economic training, natural science training, professional-oriented training, professional-pedagogical training and professional subject-science training. That is the kind of the academic disciplines content organization which consists of the various cycles proving the vast variety of the opportunities for the formation of ecological-valeological culture of students. According to the results of the study, it was concluded that professional – pedagogical training has a similar psychological-pedagogical character in both universities, but subject-science training is a little different namely in its main focus. Thus, in pedagogical university – the natural direction is tangible, but in the classical university – the valeological direction is clearly expressed. Furthermore, the represented activity program “Health Club” at the Valeology department of Karazin Kharkiv National university is proposed as a general example of the extracurricular organization of students’ activities aimed at the valeological attitudes forming and the supplementation to the healthcare system activity in the classical university toward the formation of ecological and valeological culture of students’ youth.

*Key words:* healthcare educational environment, curricula cycle, students, classical and pedagogical universities.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 323.3-057.34

**І. М. Калініна**

### **ЗМІСТ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДИХ ДЕРЖСЛУЖБОВЦІВ**

До сьогодні в науці накопичено великий фонд теоретичних знань, присвячених як самому системному підходу в усьому різноманітті його аспектів, так і дослідженням у різних галузях науки, які спираються на методологію системного підходу. Це доводить і підтверджує, що системний підхід сьогодні є одним з провідних напрямків наукового пізнання. У зв’язку з цим, не повторюючи численні аналітичні міркування сучасних авторів про системний підхід, вичленуємо ті його теоретичні положення, які можуть бути максимально застосовані до нашого дослідження. При цьому, ми спираємося на фундаментальні праці таких авторів як А. Авер’янов [1; 2], П. Анохін [3], В. Афанасьєв [4], І. Блауберг [5; 6; 7], К. Болдинг [8], М. Каган [9], В. Кузьмін [10], В. Лекторський

[11], Ф. Перегуров [12], В. Сагатовський [13], В. Садовський [14], Г. Щедровицький [15], Е. Юдін [16] та ін.

Мета статі – охарактеризувати зміст педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення молодих держслужбовців

Переходимо до характеристики компонента педагогічної системи – змістовного компонента.

Відправною точкою визначення змістовного компонента системи ми вважаємо сукупність певних груп знань в першу чергу необхідних держслужбовцю вперше призначеному на посаду та держслужбовцю, який не має спеціальної освіти управління.

Виходячи з нашої системи основ управлінської діяльності, об'єктивних вимог до рівня професіоналізму держслужбовця, ці знання можна представити наступними блоками:

1. Основи державного управління – містить в собі такі розділи як поняття державного управління; методи державного управління; суб'єкти й об'єкти державного управління; структура та компетентність органів законодавчої та виконавчої влади.

2. Правові основи державної служби. Цей блок включає в себе такі розділи: природа державної служби та історичні тенденції її розвитку; законодавчі нормативні акти, що визначають правові та організаційні завдання забезпечення держслужби; Закон України «Про державну службу», принципи державної служби, проходження державної служби.

3. Психологічні аспекти управлінської діяльності. У цей блок включені розділи: емоційно-вольова регуляція станів в управлінській діяльності; створення психологічного комфорту й мікроклімату; професійне вигорання і його подолання; проблема лідерства в психології управління, стиль діяльності державних службовців та його класифікації.

4. Теорія і практика прийняття управлінських рішень. Цей блок містить в собі: загальні поняття про управлінське рішення; підготовка управлінського рішення як процесу діяльності; методи і прийоми прийняття управлінського рішення; процес прийняття управлінського рішення; прийняття стратегічних управлінських рішень; роль людського фактора в ухваленні рішення.

5. Етика ділового спілкування. Цей блок складається з таких розділів: моральні еталони і зразки поведінки держслужбовця, види і функції спілкування; структура та засоби спілкування; комунікаційний процес і спілкування як взаємодія; манера спілкування, особливості ділової бесіди; ділові дискусії; етикет і культура поведінки державного службовця.

6. Конфлікти в системі управлінської діяльності. Цей блок включає такі питання: поняття конфлікту і конфліктної ситуації; структурні елементи і функції конфлікту: класифікація конфліктів і їх цілі в управлінській діяльності; стратегія поведінки в конфлікті; види внутрішньо особистісних конфліктів; міжособистісні конфлікти; групові конфлікти; шляхи вирішення конфліктів в управлінській діяльності.

Виділені нами блоки управлінських знань не є «застиглим утворенням». Вони служать тим фундаментом, на який спирається особисто-професійне становлення держслужбовців, і на основі якого може будуватися подальша професійна освіта. Знаннями не обмежується змістовний компонент педагогічної системи. Вони матеріалізуються в діяльності управлінця через сукупність професійних умінь справжнього держслужбовця, які формуються у нього в практичній діяльності, приходять з досвідом державної служби. Аналіз реальної практики держслужбовців, уперше призначених на посаду державної служби, аналіз акмеологічних досліджень дозволяє нам виділити сукупність управлінських умінь, які повинен опанувати держслужбовець на початку своєї кар'єри. При цьому ми виходимо з класифікації запропонованої Н. Кузьміної і виділяємо п'ять груп умінь:

**Гностичні уміння:**

1. Уміння виступати суб'єктом управлінської діяльності, здатним до самовизначення та саморозвитку;
2. Уміння осмислювати ситуацію в управлінському аспекті, тобто відповідно характерних саме для неї візців розуміння, сприйняття, ставлення, оцінювання;
3. Уміння знаходити, аналізувати та продуктивно використовувати зворотній зв'язок;
4. Уміння володіти механізмом саморегуляції, необхідної для успішного виконання управлінської діяльності.

**Проектувальні вміння:**

1. Уміння визначати й обирати можливі, адекватні та найефективніші способи діяльності та варіанти взаємодії з колегами, підлеглими та іншими людьми;
2. Уміння прогнозувати виникнення проблемної ситуації, діагностувати її наявність та давати оцінку;
3. Уміння проектувати та використовувати власні прийоми самовдосконалення та самоосвіти; Уміння оцінювати та коригувати процес міжособистісної взаємодії.
4. Уміння оцінювати та корегувати процес міжособистісної взаємодії.

**Конструктивні вміння:**

1. Уміння застосовувати різноманітні управлінські технології;
2. Уміння володіти запобіжними методами конструктивного розв'язання конфліктів, засобом подолання розбіжностей у конфлікті;
3. Уміння будувати конструктивні моделі (алгоритми) суперечки, дискусії з опонентами, брати в них ініціативу у свої руки;
4. Уміння в ході рішення управлінської проблеми відійти від запрограмованої поведінки, подивитися на проблему по новому, знайти оригінальне рішення.

**Організаційні вміння**

1. Уміння розробляти й реалізовувати управлінські рішення, стратегії індивідуальних та колективних дій;

2. Брати на себе відповідальність за власні дії, колективну справу, прийняття рішення та їх виконання;

3. Уміння актуалізувати свій особистий досвід стосовно конкретної ситуації професійної діяльності;

4. Уміння позитивно сприймати і прогнозувати креативні ідеї в організації управлінської діяльності.

**Комунікативні уміння:**

1. Уміння визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації;

2. Уміння володіти прийомами вербальної і невербальної комунікації, слухати, чітко висловлювати свої думки, адекватно реагувати на критику;

3. Уміння емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими, розуміти почуття, потреби та проблеми інших людей, висловлювати це розуміння;

4. Уміння адаптації до різноманітних систем взаємовідносин людей.

Виявлена і узагальнена сукупність знань і умінь держслужбовців відображає ту частину процесу їх особистісно-професійного становлення, яка відноситься до професіоналізму діяльності та досить докладно характеризує її зміст. Решта підсистеми (професіоналізму особистості, нормативності діяльності, продуктивної Я-концепції). Їх зміст характеризує особистісні здібності, якості, творчий потенціал, рівень моральної системи регуляції на високому рівні професійної майстерності, коли початкові етапи особистісно-професійного становлення залишилися позаду. Особливість нашої педагогічної системи полягає в тому, що по-перше, ми виходимо з того, що фахівці, які прийшли на держслужбу пройшли досить суворий відбір, вони вже відбулися як висококваліфіковані фахівці в своїй галузі, у них вцілому сформульовано засади необхідних управлінських якостей.

По-друге, в період адаптації до управлінської діяльності, ставити завдання формування на високому рівні всіх необхідних особистісних показників не представляється можливим.

По-третє, акцент слід зробити на діагностиці, виявленні та актуалізації основних рис професіоналізму особистості, без яких вирішувати управлінські проблеми вкрай складно.

По-четверте, на наш погляд, не слід надмірно деталізувати зміст і кількість таких складових професіоналізму особистості, оскільки це може привнести плутанину при аналізі й знизити інструментальне їх значення в процесі дослідження.

Виходячи з вище викладеного, ми вважаємо найоптимальнішим при визначенні основ професіоналізму особистості як складових частин змістовного компонента нашої системи звернеться до нормативно-правових документів, спеціально присвячених цим питанням.

Раніше ми відзначали, що таким нормативним і моральним регулятором виступають Правила етичної поведінки державних службовців, затверджені Постановою Кабінету Міністрів України від 11.02.2016 р. № 65. Цей документ має для нас вирішальне значення, оскільки в ньому в концентрованій формі точно і ясно викладені основні вимоги держави до особистості й професіоналізму держслужбовців. Вони по суті відображають в узагальненому вигляді і містять в собі всі основні характеристики професіоналізму особистості держслужбовців. Коротко прокоментуємо цей документ. У ньому декларуються сім основних принципів етики державної служби, якими повинні керуватися держслужбовці. Далі, у другому розділі, дається узагальнена характеристика кожного з цих принципів. Кожен з них характеризується як сукупність певних вимог до особистості та діяльності держслужбовців. Ці вимоги в свою чергу об'єднують в собі і відображають ряд цивільних, етичних, психологічних, комунікаційних та інших якостей. Таким чином, цей документ служить для нас фундаментом для опису змістовного компонента нашої педагогічної системи.

Перший принцип, виділений в Правилах – служіння державі і суспільству, передбачає: чесне служіння і вірність державі; забезпечення державних інтересів під час виконання завдань та функцій держави; сприйняття реалізації прав та законних інтересів людини й громадянина; формування позитивного іміджу держави.

Другий принцип – гідна поведінка, передбачає: повагу до гідності інших осіб; ввічливість та дотримання високої культури спілкування; доброзичливість і запобігання виникненню конфліктів у стосунках з громадянами; недопущення у тому числі під час поза державної служби, дій і вчинків, які можуть зашкодити інтересам державної служби чи негативно вплинути на репутацію державного службовця.

Третій принцип – доброчесність, містить в собі: спрямованість дій на захист публічних інтересів, забезпечення пріоритету загального блага громадян над особистими, приватними або корпоративними інтересами; неприпустимість використання державного майна в особистих цілях; недопущення наявності конфлікту між публічними і особистими інтересами; нерозголошення та невикористання інформації, що стала відома у зв'язку з виконанням державним службовцем своїх обов'язків, у тому числі після припинення державної служби, крім випадків, установлених законом; недопущення надання будь-яких переваг і виявлення прихильності до окремих фізичних та юридичних осіб, політичних партій, громадських і релігійних організацій.

Наступний принцип – лояльність, передбачає: добросовісність щодо виконання рішень Верховної Ради України, Президента України, Кабінету Міністрів України та державного органу, в якому працює державний службовець, незалежно від своїх власних переконань і політичних поглядів; утримання від будь-яких проявів публічної критики діяльності державних органів, їх посадових осіб; коректне ставлення до

керівників і співробітників державного органу під час виконання державним службовцем своїх обов'язків.

П'ятий принцип – політична нейтральність, передбачає: недопущення впливу політичних інтересів на дії та рішення державного службовця; відмові від публічної демонстрації політичних поглядів і симпатій; дотримання вимог стосовно обмежень щодо політичної діяльності, встановлених законом стосовно окремих категорій державних службовців; уникнення використання символіки політичних партій під час виконання державним службовцем своїх обов'язків; забезпечення прозорості у відносинах з особами, що виконують політичні функції.

Шостий принцип – прозорість і підзвітність включають в себе: відкритість та доступність інформації про діяльність державного службовця, крім випадків, визначених Конституцією та законами України; ведення обліку телефонних розмов та особистих зустрічей з представниками політичних партій, народними депутатами України, суб'єктами господарювання або їх уповноваженими особами, а також надання інформації про такі розмови та зустрічі у порядку, встановленому законодавством про доступ до публічної інформації, ведення обліку фактів використання транспортних засобів, майна, інших матеріальних та нематеріальних активів, наданих за рахунок фізичних та юридичних осіб у службових цілях.

Останній принцип – сумлінність, передбачає: добросовісність, чесне та професійне виконання державним службовцем своїх обов'язків, виявлення ініціативи і творчих здібностей; постійне підвищення рівня своєї професійної компетентності та удосконалення організації службової діяльності; недопущення ухилення від прийняття рішення та відповідальність за свої дії та рішення.

Орієнтуючись на цей документ як частину змісту системи педагогічної підтримки початківців держслужбовців ми будемо організовувати їх адаптацію до управлінської діяльності.

Таким чином, представлена сукупність професійних управлінських знань, умінь і відповідних правил етичної поведінки складають основу системи педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення молодих держслужбовців.

### **Список використаної літератури**

- 1. Аверьянов А. Н.** Система: философская категория и реальность / А. Н. Аверьянов. – М. : Мысль, 1976. – 328 с. **2. Аверьянов А. Н.** Системное познание мира: Методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с. **3. Анохин П. К.** Философские аспекты теории функционирования системы: избр. тр. / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1978. – 400 с. **4. Афанасьев В. Г.** Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с. **5. Блужберг И. В.** Системный подход в современной науке / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // Проблемы методологии

системного исследования / ред. кол.: И. В. Блауберг и др. – М. : Мысль, 1970. – С. 7–48. **6. Блауберг И. В.** Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с. **7. Блауберг И. В.** Философский принцип системности и системный подход / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // Вопросы философии. – 1978. – № 8. – С. 39–52. **8. Боулдинг К.** Общая теория систем – скелет науки / К. К. Боулдинг // Исследование общей теории систем: сб. / Под ред. В. И. Садовского и Э. Г. Юдин. – М. : Прогресс, 1966. – С. 106–124. **9. Каган М. С.** Система и структура / М. С. Каган // Системные исследования: Ежегодник 1983 // ред. кол. И. В. Блауберг и др. – М. : Наука, 1983. – С. 86–106. **10. Кузьмин В. П.** Принципы системности в теории и методологии К. Маркса / В. П. Кузьмин. – М. : Политиздат, 1976. – 300 с. **11. Лекторский В. А.** Субъект, объект, познание / В. А. Лекторский. – М. : Наука, 1980. – 358 с. **12. Перегудов Ф. И.** Введение в системный анализ / Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко. – М. : Высш. шк., 1980. – 367 с. **13. Сагатовский В. Н.** Опыт построения категориального аппарата системного подхода / В. Н. Сагатовский // Философские науки. – 1976. – № 3. – С. 67–78. **14. Садовский В. Н.** Основания общей теории систем : логико-методологический анализ / В. Н. Садовский. – Наука, 1974. – 279 с. **15. Щедровицкий Г. П.** Проблемы методологии системного исследования / Г. П. Щедровицкий. – М. : Знание, 1964. – 48 с. **16. Юдин Э. Г.** Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.

**Калініна І. М. Зміст системи педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення молодих держслужбовців**

У статті представлена сукупність професійних управлінських знань, умінь і відповідних правил етичної поведінки, які складають основу системи педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення молодих держслужбовців.

*Ключові слова:* педагогічна підтримка, знання, уміння, навички, особистісно-професійне становлення, держслужбовці.

**Калинина И. М. Содержание системы педагогической поддержки личностно-профессионального становления молодых госслужащих**

В статье представлена совокупность профессиональных управленческих знаний, умений и соответствующих правил этического поведения, которые составляют основу системы педагогической поддержки личностно-профессионального становления молодых госслужащих.

*Ключевые слова:* педагогическая поддержка, знания, умения, навыки, личностно-профессиональное становление, госслужащие.

**Kalinina I. Contents of the System of Pedagogical Support of Personality-Professional Formation of Young Civil Servants**

The article presents a set of professional managerial knowledge, skills and relevant rules of ethical behavior, which form the basis of the system of pedagogical support for the personal and professional formation of young civil servants.

*Key words:* pedagogical support, knowledge, skills, skills, person-professional formation, civil servants.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 37.018-056.3(477)

**В. Є. Коваленко**

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ  
ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ  
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

На сучасному етапі розвитку суспільства в Україні освітні реформи набувають все більше гуманістичної спрямованості. Одним з пріоритетних напрямів у навчанні дітей з особливими освітніми потребами є впровадження інклюзивного навчання.

Успішна інклюзія неможлива без спеціального корекційно-педагогічного супроводу. Тому однією з нагальних проблем інклюзивної освіти, яка потребує вирішення на даному етапі, є кадрове забезпечення інклюзивних навчальних закладів. Тож перед науково-педагогічними працівниками закладів вищої освіти постає проблема підготовки корекційних (спеціальних) педагогів, здатних відповідати сьогодишнім суспільним викликам, спроможним на високому рівні організовувати процес корекційного навчання, виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами в закладі освіти.

На необхідність вирішення проблем, пов'язаних з формуванням у студентів спеціальності 016 Спеціальна освіта системи знань, умінь і навичок роботи в класі з інклюзивним навчанням дітей з особливими освітніми потребами вказують сучасні українські вчені – педагоги В. Бондар, Ю. Бистрова, О. Глузман, О. Друганова, Т. Ілляшенко, А. Колупасова, С. Миронова, О. Рацул, В. Синьов, О. Хохліна, М. Шеремет та ін. Проте і сьогодні недостатньо дослідженим залишається питання формування у майбутніх корекційних педагогів навичок розробки для дитини з особливими освітніми потребами індивідуальної освітньої траєкторії, як способу реалізації її особистісного потенціалу.

Інструментом для здійснення планування індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами (ООП) в системі інклюзивного навчання є розробка міждисциплінарною командою психолого-педагогічного супроводу індивідуальної програми розвитку.

В Законі України «Про освіту» зазначено, що індивідуальна програма розвитку – документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання. Метою складання індивідуальної програми розвитку є вироблення командою фахівців та батьків дитини спільного бачення ефективності організації навчально-виховного процесу дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього простору [3].

Індивідуальна програма розвитку розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків учня (вихованця) або його законних представників, затверджується керівником загальноосвітнього навчального закладу і підписується батьками або законними представниками та планово переглядається тричі на рік (у закладі дошкільної освіти) та двічі на рік (у закладі середньої освіти) з метою її коригування. Якщо виникає нагальна потреба (у дитини погіршується нервово-психічний стан, вона не засвоює початковий матеріал, має виразні порушення поведінки, відсутня позитивна динаміка розвитку та ін.), індивідуальна програма розвитку переглядається позапланово з метою її коригування [1].

Технологія індивідуального планування передбачає вивчення потреб і можливостей дитини, специфіки її навчання. З огляду на це, документ розробляється для кожної такої дитини окремо і містить ті розділи індивідуальної програми розвитку, розробка яких допомагає адаптувати або модифікувати інклюзивне освітнє середовище під потреби дитини. Цим пояснюється різний обсяг сторінок у кожному такому документі. Наприклад, для дітей зі складними порушеннями в розвитку він буде більш деталізованим, буде містити всі розділи ІПР, включаючи індивідуальний навчальний план та індивідуальну навчальну програму (як варіативні складові ІПР). Разом із тим, якщо в класі навчаються діти з особливими освітніми потребами однієї нозології, для кожної окремо розробляється та частина індивідуальної програми розвитку, яка стосується їхніх відмінностей та потреб, а навчальна програма може бути спільною.

Індивідуальна програма розвитку містить такі розділи:

1. Загальна інформація про дитину.
2. Наявний рівень знань і вмінь.
3. Спеціальні та додаткові освітні послуги.
4. Адаптації/модифікації [1].

Розглянемо більш детально процес індивідуального планування та складання ІПР.

Технологія індивідуального планування та впровадження індивідуальної програми розвитку для дитини з особливими освітніми потребами складається з п'яти етапів:

- Збір та аналіз загальної інформації про дитину.
- Вивчення модально-специфічних та індивідуальних особливостей психофізичного розвитку дитини та засвоєння навчального матеріалу.
- Планування навчально-виховного процесу та індивідуальної підтримки фахівців.
- Реалізації ІПР.
- Перегляду, оцінки та внесення змін в ІПР.

На першому етапі індивідуального планування відповідальна роль належить учителю та асистенту учителя. В цей період здійснюється збір інформації про дитину, аналіз висновку інклюзивно-ресурсного центру, попередньої ІПР, проводяться бесіди з батьками, педагогами, які раніше навчали дитину з особливими освітніми потребами. Важливо звернути увагу на проблеми в навчанні, які спостерігались у дитини раніше. На основі результатів спостережень (чи додаткового вивчення) визначити її «сильні та слабкі» сторони. Сильні сторони учня слугуватимуть орієнтиром у процесі розробки його ІПР.

Необхідно ретельно вивчити висновки інклюзивно-ресурсного центру щодо результатів комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини (відомості про особливі освітні потреби, стан здоров'я, фізичний і мовленнєвий розвиток, когнітивну, емоційно-вольову сферу, навчальну діяльність) та рекомендації стосовно організації просторово-предметного, психодидактичного та соціального компонентів інклюзивного освітнього середовища. Важливо встановити цілі в попередніх ІПР дитини, на основі бесід з педагогами встановити методи та прийоми роботи, які підвищували якість засвоєння дитиною знань або, навпаки, були невдалими.

Варто окремо зупинитися на роботі учителя та практичного психолога з батьками дитини з особливими освітніми потребами в цей період. Як зазначалось раніше, участь батьків у розробці ІПР є надзвичайно важливою, адже батьки можуть надати інформацію про стан здоров'я, розвиток, інтереси, особливості поведінки дитини тощо.

Співпраця фахівців команди психолого-педагогічного супроводу з батьками дітей з особливими освітніми потребами має переваги не лише для самих дітей, але й для вчителів та батьків, зокрема:

- батьки отримують консультативно-психологічну допомогу у формуванні позитивної мотивації розвитку і навчання дитини, краще розуміють освітні потреби своїх дітей;

- батьки отримують методичну допомогу щодо організації надання окремих психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових занять, які вони можуть додатково проводити вдома з дітьми;

- участь батьків у освітньому процесі збільшує їхню повагу до роботи фахівців команди психолого-педагогічного супроводу;

- залучення батьків до написання ІПР забезпечить їх інформування про потенційні можливості дитини, динаміку її розвитку та врегулює низку суперечливих питань, які можуть виникати між батьками та педагогами в навчально-виховному процесі.

Зустріч учителя, асистента учителя з батьками дитини з ООП з метою налагодження емоційного контакту та збору загальної інформації необхідно проводити у зручний для батьків час. Не слід підганяти батьків, створювати атмосферу поспіху. Спеціалістам необхідно уникати спеціальної професійної термінології або при її використанні обов'язково пояснювати значення незрозумілих для батьків слів. Важливо наголосити на тому, що саме батьки краще знають інтереси, сильні сторони та проблеми своєї дитини, їхній досвід є неоцінним внеском у розробку програми розвитку дитини.

Необхідно також переконатися в тому, що батьки розуміють концепцію, задачі ІПР та усвідомлюють мету збору інформації про дитину. Зазначити, що ця індивідуальна програма розвитку адресована тільки їхній дитині, й навіть для учня з аналогічними порушеннями розвитку цілі й задачі будуть зовсім іншими.

Корисним методом збору «паспортної» інформації є анкетування батьків з метою отримання інформації соціологічного та соціально-психологічного характеру. А саме:

- прізвище, ім'я, по батькові обох батьків; їх вік; освіта та сфера професійної діяльності; контактний номер телефону.

- інформація про інших дорослих осіб, які перебувають в сім'ї та беруть участь у вихованні дитини.

- відомості про інших сіблінгів, їх вік.

- дані про характер міжособистісних стосунків у сім'ї дитини, про стосунки з нею і про її ставлення до членів сім'ї.

- адреса проживання.

Вищезазначені дані соціологічного та соціально-психологічного характеру дозволять педагогам більш ефективно будувати процес спілкування та взаємодії з батьками дитини з ООП, спираючись на індивідуальну соціально-психологічну ситуацію кожної родини та рівень педагогічної компетентності батьків. Висловлюємо своє глибоке переконання стосовно того, що варто з'ясувати побажання та зауваження батьків стосовно навчання, виховання дитини, напрямків здійснення корекційно-розвивальної роботи ще до початку навчальних занять з дитиною. Адже іноді погляди батьків, педагогів та лікарів стосовно специфіки організації навчально-виховної й корекційно-розвивальної

роботи, загальної мети відвідування дитиною закладу, а також наявності особливих освітніх потреб у дитини, розходяться. Саме тому, ще на початкових етапах складання індивідуальної програми розвитку, необхідно з'ясувати та зазначити рекомендації не лише ІРЦ, але і батьків. Це дозволить врегулювати низку суперечливих питань, які можуть виникати між батьками та педагогами в навчально-виховному процесі.

Результатом проходження першого етапу індивідуального планування освітньої траєкторії дитини з ООП буде оформлення першого розділу ІПР (загальна інформація про дитину).

На другому етапі індивідуального планування (вивчення модально-специфічних, індивідуальних особливостей психофізичного розвитку дитини та засвоєння навчального матеріалу) важлива роль належить практичному психологу, адже діти приходять у школу з різним рівнем психологічної готовності, різними можливостями та потребами, а якість освітнього процесу значною мірою залежить від знань педагогів про індивідуальні особливості своїх учнів і уміння здійснювати диференційований підхід до них. Обстеження пізнавальної діяльності учня повинно передувати будь-яким іншим педагогічним дослідженням, щоб з'ясувати труднощі та обмеження, які можуть виникати під час виконання діагностичних завдань і призводити до неправильного тлумачення отриманих результатів. Наприклад, результати оцінки особливостей уваги та динаміки працездатності дитини з особливими освітніми потребами є важливим фактором для розробки педагогом програми педагогічного обстеження, зокрема особливостей подання завдань, різних за ступенем складності.

В діяльності практичного психолога домінують індивідуальні форми роботи з дітьми. Спочатку психолог збирає інформацію про дитину з ООП. З цією метою використовується широкий спектр різних методів. Серед них: ознайомлення з анамнестичними даними, анкетування батьків і педагогів, спостереження у вільній діяльності (ігровій, трудовій, навчальній) тощо. Особливо інформативними в роботі психолога є планомірні спостереження, психолого-педагогічне вивчення за спеціальними методиками [4]. У такий спосіб створюється можливість отримання найбільш об'єктивних характеристик особистісного та пізнавального розвитку, важливих для розробки ІПР.

У подальшому психолог проводить поглиблене або диференційоване діагностування, з метою уточнення причини різних навчальних труднощів дитини, особливостей поведінки, що виникають у процесі її взаємодії із шкільним оточенням. Під час такого вивчення ведеться протоколювання особливостей процесу перебігу виконання завдань, доручень, спостережень з метою подальшого аналізу та узагальнення отриманих результатів (підготовка до засідання команди психолого-педагогічного супроводу).

Як зазначає А. Обухівська, під час вивчення індивідуальних особливостей учня, його можливостей і потреб, рівня сформованості

пізнавальних процесів і дій предметом аналізу психолога мають бути також: співвідношення інтелектуального розвитку дитини і вікової норми; оцінка розвитку пізнавальної сфери; особливості емоційно-вольової сфери; індивідуально-типологічні особливості; стан працездатності та темп розумової діяльності; особливості навчуваності під час виконання досі незнайомих предметно-практичних завдань ігрового змісту [2].

На цьому ж етапі індивідуального планування (вивчення модально-специфічних, індивідуальних особливостей психофізичного розвитку дитини та засвоєння навчального матеріалу) учителю (вчителям), які організовують навчально-виховний процес необхідно виявити рівень та особливості засвоєння дитиною навчальної програми з кожної дисципліни робочого навчального плану. Визначення рівня сформованості знань, умінь і навичок учнів з особливими освітніми потребами здійснюється з метою забезпечення позитивної мотивації навчання, інформування учнів про їх індивідуальні досягнення, визначення ефективності педагогічної діяльності вчителів.

Учителі застосовують фронтальні й індивідуальні форми роботи в процесі виявлення актуального (стартового) рівня засвоєння знань, умінь і навичок. Важливо звернути увагу не стільки на прогалини у знаннях, скільки на потенційні можливості та потреби дитини з психофізичними порушеннями («зону найближчого розвитку» – Л. Виготський). Така інформація є важливою для розробки подальшого календарно-тематичного планування та визначення стратегії та можливості об'єднання фронтальної роботи вчителя з усім класом й індивідуальний підхід до учнів з особливими освітніми потребами.

При плануванні навчальної діяльності постійно проводиться аналіз поточного рівня знань і вмінь учня, що є підґрунтям для планування вивчення нового матеріалу. Педагог постійно здійснює спостереження й оцінювання безпосередньо під час навчального процесу. Залежно від отриманих результатів він варіює темп роботи, використовує інші матеріали чи методи викладання, щоб дати учню більше можливостей для створення «ситуації успіху». Тож на етапі вивчення модально-специфічних та індивідуальних особливостей психофізичного розвитку дитини та засвоєння навчального матеріалу поглиблену психолого-педагогічну діагностику здійснюють психолог, учитель (учителі предметних уроків) та асистент учителя. Обмінюючись інформацією, команда психолого-педагогічного супроводу вибудовує загальну стратегію навчання й розвитку дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Результати вивчення обговорюються на засіданнях команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі освіти та відображаються в розділі «наявний рівень знань і вмінь» ІПР; слугують основою для визначення адаптацій та модифікацій інклюзивного освітнього середовища й конкретизації напрямків надання спеціальних та додаткових освітніх послуг.

Модифікація передбачає трансформацію характеру подачі матеріалу шляхом зміни змісту або концептуальної складності навчального завдання. Наприклад, скорочення змісту навчального матеріалу; модифікація навчального плану або цілей і завдань, прийнятних для конкретної дитини, корекція завдань, визначення змісту, який необхідно засвоїти. Адаптація ж змінює характер подачі матеріалу, не змінюючи зміст або концептуальну складність навчального завдання.

Тож фахівці команди психолого-педагогічного супроводу колегіально приймають рішення щодо адаптації або модифікації просторово-предметного (архітектурна організація життєвого простору: дизайн інтер'єрів, просторова структура навчальних та рекреаційних приміщень); соціального (стиль спілкування і викладання, просторова і соціальна щільність суб'єктів навчання) і психодидактичного компоненту (концепції навчання і виховання, навчальні програми, навчальний план, підручники і навчальні посібники, методи навчання, обумовлені психофізичними можливостями і потребами дитини). Результатом цього етапу роботи і стане заповнення розділу «адаптації та модифікації» індивідуальної програми розвитку. Уже сформовану індивідуальну програму розвитку затверджує керівник закладу освіти та обов'язково підписують батьки й усі учасники психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Наступний етап індивідуального планування – це період реалізації ІПР, моніторинг її ефективності, внесення за потреб корективів.

Таким чином важливим завданням викладача є формування у майбутніх корекційних педагогів уявлення, що основною метою складання ІПР є не фіксування усього того, що дитина має вивчити у школі, а з'ясування сутності психолого-педагогічних впливів на дитину з особливими освітніми потребами, що забезпечуватимуть її корекційне навчання, виховання і розвиток з метою подальшої соціалізації та соціальної адаптації.

### **Список використаної літератури**

- 1. Постанова** Кабінету міністрів України «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах»: від 9 серпня 2017 р. № 588 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/KP170588.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP170588.html).
- 2. Обухівська А. Г.** Методичні та організаційні питання діагностико-консультативної діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій / А. Г. Обухівська [та ін.]. – К. : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. – 78 с.
- 3. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін.** – К. : 2018. – 252 с.
- 4. Синьов В. М.** Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К. : МП Леся, 2010. – 779 с.

**Коваленко В. Є. Підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами**

У статті обговорюється проблема спеціальної підготовки майбутніх корекційних педагогів до організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням, її роль у покращенні якості вищої освіти. У статті подано рекомендації щодо технології формування у студентів системи знань та умінь розробки індивідуальної програми розвитку на дитину з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Висвітлено організаційні питання та етапи складання індивідуальної програми розвитку, розкрито зміст роботи учителя, асистента учителя та практичного психолога на кожному з етапів.

*Ключові слова:* корекційний педагог, дитина з особливими освітніми потребами, індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальний навчальний план.

**Коваленко В. Е. Подготовка будущих коррекционных педагогов к работе в условиях инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями**

В статье обсуждается проблема специальной подготовки будущих коррекционных педагогов к организации учебно-воспитательного процесса в классе с инклюзивным обучением, ее роль в улучшении качества высшего образования. В статье даны рекомендации относительно технологии формирования у студентов системы знаний и умений разработки индивидуальной программы развития ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного обучения. Освещены организационные вопросы и этапы составления индивидуальной программы развития, раскрыто содержание работы учителя, ассистента учителя и психолога на каждом из этапов.

*Ключевые слова:* коррекционный педагог, ребенок с особыми образовательными потребностями, индивидуальная образовательная траектория, индивидуальный учебный план.

**Kovalenko V. Preparation of Future Correctional Teachers for Work in the Conditions of Inclusive Education of Children with Special Educational Needs**

The article discusses the problem of special training of future correctional teachers for the organization of the educational process in the classroom with inclusive education, its role in improving the quality of higher education. The article provides recommendations regarding the technology of forming a system of knowledge and skills for students in developing an individual child development program with special educational needs in an inclusive education environment. Individual development program it is a document that provides for the individualization of education for a person with special educational needs, establishes a list of necessary psychological,

educational, correctional needs / services for the development of a child and is developed by a group of specialists. Organizational issues and stages of drawing up an individual development program are covered, the content of the work of the teacher, assistant teacher and psychologist at each of the stages is disclosed. The concepts of adaptation and modification of an inclusive educational environment are characterized. The ways of organizing borrowing with the parents of a child with developmental disorders are considered.

*Key words:* correctional teacher, child with special educational needs, individual educational trajectory, individual curriculum.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 371.13+373.3

**І. С. Котенєва, В. І. Батуленко**

### **ПРО АКТУАЛЬНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Процеси інтеграції в Європі, включення України у світове співтовариство на правах рівноправного члена, встановлення та розвиток дипломатичних відносин із багатьма країнами світу зумовлюють соціальне замовлення суспільства – підготовку фахівців, які володіють інформаційними технологіями, що стали вимогою сьогодення.

Сучасна людина існує у світі, насиченому інформацією, яка виступає як єдність об'єктивного знання й універсальних цінностей, що відповідають інтересам її буття. У контексті ставлення людини до інформації, її оцінки, відбору для практичного використання, організації сучасної інформаційної діяльності й виникає проблема підготовки майбутнього викладача до використання інформаційно-комунікативних технологій.

Освітня діяльність сьогодення відбувається в надзвичайно насиченому інформаційному полі. Саме тому, в умовах інформатизації суспільства, майбутні викладачі мають проектувати та втілювати нові освітні програми, що враховують останні наукові досягнення; систематично самовдосконалюватися; постійно актуалізувати свої знання; оновлювати форми, методи та засоби роботи, зокрема з використанням інформаційно-комунікативних технологій.

Мета статті – обґрунтувати актуальність підготовки майбутніх викладачів до використання інформаційно-комунікативних технологій в професійній діяльності.

Одним із найважливіших напрямів подальшого соціально-економічного та науково-технічного розвитку суспільства є його інформатизація, яка знаходить своє відображення в широкому проникненні інформаційно-комунікаційних технологій у різні галузі людської діяльності.

Базою глобального переходу до інформаційно-технологічного суспільства є в першу чергу інформатизація освіти, що має випереджати інформатизацію інших напрямів суспільної діяльності, тому що саме тут закладаються соціальні, психологічні, загальнокультурні та професійні передумови інформатизації суспільства.

За умов широкого використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі в ЗВО значно зростають вимоги до професійної підготовки сучасного викладача, рівня його знань, вмінь та навичок. Інформатизація освіти – це не лише зміна технічної озброєності праці майбутнього викладача, це зміна всього комплексу поглядів і підходів спеціаліста, його готовності передавати свої знання і досвід. Це формування культури нового типу, яка потребує оновлення змісту освіти, підходів і методів, організаційних форм його професійної підготовки.

Технічне оснащення ЗВО багато в чому визначає якість підготовки майбутніх фахівців. Проте наявність в закладі освіти сучасних аудиторій комп'ютерної техніки та вихід на мережу INTERNET не вирішують всіх проблем тих, що стоять перед системою вищої освіти. Тенденції розвитку суспільства вимагають невідкладного рішення проблеми випереджаючого розвитку системи освіти на основі інформаційних технологій. Інформатизація припускає зміну змісту, методів і організаційних форм освіти. Включення сучасних інформаційних технологій в освітній процес створює можливості підвищення якості освіти. Для цього в першу чергу необхідно підготувати викладачів до використання сучасних комп'ютерних і мережових технологій.

Все це сприяє залученню викладачів до роботи з інформаційними технологіями. Але практика показує, що, не дивлячись на підготовку, навіть за наявності в ЗВО достатньої кількості одиниць комп'ютерної техніки, багато викладачів як і раніше вважають за краще працювати традиційними методами.

Найсумніше, що не підготовленими до використання комп'ютерної техніки виявилися не тільки викладачі, що мають великий стаж роботи, ті що прийшли в ЗВО ще до її масової комп'ютеризації, але і молоді фахівці. У зв'язку з цим з'являються протиріччя між потребою суспільства у викладачах здатних використовувати інформаційно-комунікативні технології в навчальному процесі ЗВО і низьким рівнем підготовленості викладачів до вирішення цієї проблеми, а також між значущістю використання інформаційних технологій при підготовці майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах та недостатньою розробленістю проблеми в теорії і практиці.

Сучасні уявлення про інформаційну культуру фахівця склалися в результаті впливу процесів інформатизації на професійну сферу. Для нашого дослідження важливе методологічне значення мають концепції, що обґрунтовують соціально-культурну сутність інформатизації. Ці концепції розглядаються в роботах М. Арапова, А. Арнольдова, Н. Ващекіна, В. Виноградова, А. Ракитова та ін.

Важливе значення представляють роботи, в яких відображені концепції інформаційного суспільства, розроблені як вітчизняними (Р. Абдеев, Ю. Абрамов, Т. Вороніна, В. Копилов, М. Моїсєєв, А. Урсул), так і зарубіжними ученими (Д. Белл, У. Дайзард, Г. Кан, О. Тоффлер).

Дослідження, що визначили тенденції змін професійної сфери під впливом процесів інформатизації, були проведені С. Зубовим, К. Колиним, Е. Семенюком.

Питанню впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес присвячували свої праці вчені: В. Биков, Ю. Горошко, В. Дровозюк, М. Жалдак, О. Жильцов, Ю. Жук, І. Забара, В. Извозчиков, В. Ключко, А. Коломієць, О. Кузнєцов, С. Кузнєцов, В. Монахов, Н. Морзе, О. Муковіз, Т. Олійник, А. Пеньков, Л. Петухова, С. Раков, Ю. Рамський, О. Співаковський та інші.

Питанням підготовки до використання інформаційно-комунікативних технологій майбутніми викладачами присвячений ряд досліджень А. Волохова, С. Воробйова, А. Горячева, Є. Єлисеєвої, В. Симоненко, Л. Соловйової. Дослідники сходяться на думці, що система вищої освіти повинна здійснювати випереджаючу підготовку викладачів в області використання нових ІКТ в освітній діяльності, забезпечувати інформаційно-технологічний розвиток особистості.

На сучасному етапі перед майбутнім викладачем постають завдання вміти ефективно в педагогічному плані використовувати засоби інформаційно-комунікативних технологій, створювати умови для повного розкриття творчого потенціалу, нахилів і здібностей, задоволення запитів і навчально-пізнавальних потреб майбутніх фахівців.

Водночас дослідження українських науковців свідчать про суттєві психологічні труднощі майбутніх фахівців у переструктуруванні педагогічної діяльності в процесі застосування сучасних інформаційно-комунікативних технологій. Окрім проблем технічного та соціального характеру, головною причиною недостатнього впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання є нездатність розв'язати соціальні та психологічні проблеми поширення інновацій зокрема таких: трансформація наукових і професійних цілей, інтересів і потреб; зацікавленість технологіями; схеми роботи; джерела підтримки; соціальні зв'язки тощо, які відіграють визначальну роль у готовності майбутніх фахівців сприйняти та застосувати технологію [1].

Як саме і якою мірою майбутній викладач використовує новітні технології у своїй роботі, визначає освітня ідеологія, а отже, вона має

суттєвий вплив на успішність впровадження ІКТ у системі сучасної освіти.

Слушною для нашого дослідження є позиція В. Симоненко, який вважає, що підготовка майбутніх викладачів до використання інформаційно-комунікативних – процес тривалий, у якому можна виділити наступні етапи становлення:

- інформаційно-технологічної письменності, під якою розуміється певний рівень досвідченості людини, що характеризується наявністю у неї комплексу інформаційно-технологічних знань, уявлень про основні закономірності розвитку і функціонування ноосферного світу, умінь і навиків користування інформаційними технологіями в педагогічній діяльності;
- інформаційно-технологічного мислення, яке автор трактує як розумову здібність людини до діяльності по створенню матеріальних і духовних цінностей із залученням інформаційних технологій для блага людини, суспільства, природного середовища, узагальнене і опосередковане віддзеркалення індивідом науково-технологічної сфери;
- інформаційно-технологічного світогляду, який виявляється в орієнтованості особистості здійснювати інформаційно-технологічну діяльність відповідно до принципів інформаційно-технологічної етики, естетики і дизайну [2].

Професійна діяльність майбутнього викладача переважно заснована на перетворенні інформації, тому практичне застосування інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) різноманітне: підготовка навчально-методичних матеріалів, оформлення наочного приладдя, створення нових форм навчання, проведення психолого-педагогічних досліджень, ведення документації тощо.

Цікавим є визначення В. Ізвозчікова, який виділяє в підготовці викладача до використання ІКТ декілька інформаційно-змістовних рівнів, а саме:

- комп'ютерна усвідомленість – низька ступінь свідомості про існування інформаційної технології;
- комп'ютерна грамотність – знання та вміння, які дозволяють викладачу використовувати інформаційні технології в якості навчального засобу;
- комп'ютерна культура – культура комплексного використання інформаційних технологій в навчально-виховному процесі, в його управлінні, в науковій організації праці в проведенні педагогічних досліджень [3].

Означене обумовлює важливу умову формування інформаційної культури майбутнього викладача – розвиток умінь володіння сучасними ІКТ як засобу трансляції і трансформації інформаційної культури. Саме тому, майбутні викладачі у професійній діяльності задля використання ІКТ повинні:

- знати психолого-педагогічні, методичні, ергономічні та технічні вимоги до ІКТ у навчальному процесі;
- вміти здійснювати порівняльний аналіз педагогічного програмного забезпечення;
- володіти методикою комп'ютерного моделювання;
- вміти використовувати технології комп'ютерного контролю знань та організовувати самоконтроль навчальних досягнень студентів;
- вміти створювати бази даних навчального призначення та банки квазіпрофесійної інформації;
- використовувати ІКТ задля організації творчої діяльності студентів і позааудиторної роботи;
- здійснювати пошук і відбір додаткової інформації для професійного навчання з використанням Інтернету;
- брати участь у створенні електронного навчально-методичного комплексу квазіпрофесійних педагогічних програмних засобів;
- проектувати власні Інтернет-ресурси навчального призначення;
- застосовувати Інтернет та інші електронні джерела для саморозвитку та самовдосконалення, пошуку нової педагогічної інформації та ознайомлення з новітніми досягненнями у професійній галузі;
- цілеспрямовано створювати ІКТ-насичене освітнє середовище навчального закладу[1].

Напрями підготовки майбутнього викладача до використання інформаційно-комунікативних технологій можна умовно поділити на дві групи. До першої належать ті, що торкаються використання комп'ютерної техніки під час підготовки і проведення занять (впровадження засобів інформаційно-комунікативних технологій(ІКТ) на різних етапах навчально-виховного процесу, використання мультимедіа-, Інтернет-технологій тощо). Друга група стосується роботи з інформацією (володіння основами аналітичного опрацювання інформації; оцінювання власних потреб в інформації; її подання в зрозумілому вигляді й уміння ефективно використовувати; знання особливостей інформаційних потоків; розуміння суті, принципів та специфіки використання різних джерел інформації в педагогічній діяльності) [1].

Аналіз досліджень Т. Бороненка та Н. Макарової, дозволив так класифікувати інформаційно-комунікативні технології:

- функціонально орієнтовані технології;
- предметно орієнтовані технології;
- проблемно орієнтовані технології.

*Функціонально орієнтовані технології* призначені для реалізації одного з типових автономних завдань обробки інформації (математичне моделювання; обробка текстової інформації; обробка табличної інформації; обробка зображень тощо).

*Предметно орієнтовані технології* призначені для вирішення конкретного специфічного завдання в конкретній галузі (загального і

фахового професійного навчання, засобів масової інформації та методичних систем).

*Проблемно орієнтовані технології* ґрунтуються на використанні інформаційно-пошукових систем, баз даних, експертних систем, систем автоматизації досліджень, телеконференцій тощо [4].

Класифікація інформаційно-комунікативних технологій з конкретизацією означених технологій дозволила стверджувати, що їх реалізація на практиці не можлива без використання комп'ютерних пристроїв у навчальному процесі.

Комп'ютер дозволяє здійснити й серйозні зміни в технології навчання, тому що він:

- а) значно розширює можливості подання навчальної інформації;
- б) підсилює мотивацію навчання;
- в) активно залучає студентів у навчальний процес;
- г) набагато розширює набір застосовуваних навчальних завдань;
- д) дозволяє якісно здійснити контроль за діяльністю студентів;
- е) забезпечує гнучкість керування процесом навчання і т.д.

Слушною для нашого дослідження є концепція С. Сєдих, що пропонує виділити два різні способи використання комп'ютерів у процесі навчання. При першому, навчання протікає, як правило, без викладача, коли комп'ютер визначає те завдання, яке пред'являється студентам, оцінює правильність завдання й виявляє необхідну допомогу. До допомоги викладача прибігають, коли комп'ютер не справляється із ситуацією через недосконалість навчальної програми. При другому способі комп'ютер допомагає педагогові в керуванні навчальним процесом [5].

Серед різноманітних можливостей інформаційно-комунікативних технологій найбільш адекватними сучасному освітньому процесу, на наш погляд, є наступні педагогічні технології: «навчання в співробітництві», метод проектів, проблемне й різнорівневе навчання; індивідуально-орієнтоване та особистісно-орієнтоване навчання; дистанційне й віртуальне навчання в відкритій освіті.

Із приводу ж використання інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі ЗВО існують принципово різні думки дослідників і практиків. Наприклад, з позицій деяких фахівців в області освіти використання нових інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі ЗВО веде до радикальних змін тільки в одній підсистемі освіти – технологічній, а інші його підсистеми суттєво не змінюються. Однак аналіз розвитку освіти в сучасному світі показує, що використання нових інформаційних технологій тільки в тому випадку веде до вирішення гострих проблем сучасної освіти, коли розвиток технологічної підсистеми освіти супроводжується радикальними змінами в усі інших підсистемах: педагогічній, організаційній, економічній і т.д.

Таким чином, інформаційно-комунікативних технологій тільки тоді можуть бути ефективні в освіті, коли вони не вписуються в існуючу освітню систему, а входять як елемент у нову систему освіти.

Отже, розвиток інформаційно-комунікативних технологій спричиняє становлення принципово нової освітньої системи, яка може забезпечити надання багатой кількості людей освітніх послуг високої якості при скороченні питомих витрат на освіту. Сукупність інформаційних потоків навколо кожної людини настільки велика, різноманітна і розгалужена, що вимагає від неї не тільки знання законів інформаційного середовища й умінь орієнтуватися в них, а й безпосередньої участі у його формуванні та перетворенні, сприянні інформаційним контактам.

### **Список використаної літератури**

**1. Красильникова В. А.** Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие / В. А. Красильникова. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2006. – 235 с. **2. Симоненко В. П.** Разработка и исследование алгоритмов, программ и технических средств для системы планирования учебного процесса ВУЗа: дис. ... канд. технич. наук: 05.252 / Валерий Павлович Симоненко. – К., 1972. – 162 с. **3. Извозчиков В.А.** Интернет как компонент информационной картины мира и глобального информационно-образовательного пространства / В. А. Извозчиков, Г. Ю. Соколова, Е. А. Тумачева // Наука и школа. – 2000. – № 4. – С. 42–49. **4. Бордовский Г. А.** Информационные технологии в системе непрерывного педагогического образования (Проблемы методологии и теории): монография / Г. А. Бордовский, Т. А. Бороненко, В. А. Извозчиков. – СПб. : Образование, 1996. – 222с. **5. Седых С. П.** Применение компьютерных технологий в процессе обучения: Практическое руководство / С. П. Седых. – Краснодар, 1999. – 98 с.

### **Котенєва І. С., Батуленко В. І. Про актуальність підготовки майбутніх викладачів до використання інформаційно-комунікативних технологій в професійній діяльності**

У статті обґрунтовано актуальність підготовки майбутніх викладачів до використання інформаційно-комунікативних технологій в професійній діяльності. Аналіз сучасних наукових досліджень дозволив класифікувати інформаційно-комунікативні технології (функціонально орієнтовані технології; предметно орієнтовані технології; проблемно орієнтовані технології).

Розглянуто групи, етапи та рівні підготовки майбутніх викладачів до їх використання.

Визначено педагогічні технології («навчання в співробітництві», метод проектів, проблемне й різнорівневе навчання; індивідуально-орієнтоване та особистісно-орієнтоване навчання; дистанційне й віртуальне навчання в відкритій освіті), які тісно пов'язані з ІКТ.

*Ключові слова:* підготовка майбутнього викладача, інформаційно-комунікаційні технології.

**Котенева И. С., Батуленко В. И. Об актуальности подготовки будущих преподавателей к использованию информационно-коммуникативных технологий в профессиональной деятельности**

В статье обоснована актуальность подготовки будущих преподавателей к использованию информационно-коммуникативных технологий в профессиональной деятельности. Анализ научных современных исследований позволил классифицировать информационно-коммуникативные технологии (функционально ориентированные технологии; предметно ориентированные технологии; проблемно ориентированные технологии).

Рассмотрены группы, этапы и уровни подготовки будущих преподавателей к их использованию.

Определены педагогические технологии («обучение в сотрудничестве», метод проектов, проблемное и разноуровневое обучение; индивидуально-ориентированное и личностно-ориентированное обучение; дистанционное и виртуальное обучение в открытом образовании), которые тесно связаны с ИКТ.

*Ключевые слова:* подготовка будущего преподавателя, информационно-коммуникативные технологии.

**Koteneva I., Batulenko V. About an Urgency of Preparation of the Future Teachers to Use of Information-Communicative Technologies in Professional Work**

In the article the urgency of preparation of the future teachers to use of information-communicative technologies in professional work is proved. The analysis of scientific modern researches has allowed to classify information-communicative technologies (functionally focused technologies; in detail focused technologies; problem-oriented focused technologies).

Groups, stages and levels of preparation of the future teachers to their use are considered.

Pedagogical technologies («training in cooperation», a method of projects, problem and various levels training are defined; the individually-focused and personality -focused training; remote and virtual training in open formation) which are closely connected with ICT.

*Key words:* preparation of the future teacher, information-communicative technologies.

Стаття надійшла до редакції 27.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378(477):002

**І. М. Крохмаль**

**АНАЛІЗ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-ДОКУМЕНТОЗНАВЦЯ В ЗАКЛАДАХ  
ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

*Актуальність* нашого дослідження зумовлюється необхідністю розкриття особливостей та специфіки професійної підготовки майбутнього фахівця інформаційно-документознавчої сфери у вищій школі.

*Метою* дослідження є з'ясування важливості професійної підготовки майбутніх фахівців-документознавців у сучасних закладах вищої освіти.

Сучасний ринок праці висуває якісно нові вимоги до фахівців документознавчої сфери. Тому особливої актуальності набувають проблеми переосмислення та змінення підходів до процесу підготовки документознавців. Роботодавці прагнуть отримати «готового» фахівця, здатного креативно мислити, компетентно виконувати професійні функції, зокрема з документаційного та бездокументаційного забезпечення управління. До того ж, особливості роботи фахівця-документознавця передбачають постійне самовдосконалення та саморозвиток, навчання протягом усього життя. Усі вищезазначені чинники вимагають переосмислити підходи до підготовки фахівців-документознавців у вищій школі.

Українське суспільство очікує від випускників вищої школи творчого мислення, чітких цілей і завдань, широкої професійної ерудиції, високої культури й суспільної активності. Але сьогодні особливої актуальності набуло впровадження інформаційних технологій у виробничий процес, що зумовлює необхідність їх упровадження в освітній. Тому підготовка студентів закладів вищої освіти має бути спрямована на формування цих якостей у майбутніх фахівців.

Важливим етапом в українському документознавстві стало заснування галузевої наукової інституції – Українського науково-дослідного інституту архівної справи та документознавства (1994 р.). Власне в цей період відбулося започаткування професійної освіти за напрямом підготовки «Документознавство та інформаційна діяльність» (1995 р.). У подальші два десятиліття в Україні успішно здійснювалася підготовка вищезазначених фахівців у вищій школі. Пізніше у зв'язку з реформуванням системи освіти, зокрема вищої її ланки, Постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року №266 [3] було затверджено новий Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. Вказаний нормативно-правовий акт змінив назву спеціальності «Документознавство та

інформаційна діяльність» на спеціальність 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа», що значно розширило можливості та перспективи вищезазначеної спеціальності.

Необхідно зазначити, що сьогодні в окремих вишах, зокрема й у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», продовжують навчання студенти випускних курсів спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність».

На нашу думку, сьогодні постала проблема вдосконалення рівня професійної підготовки вищезазначених фахівців, оскільки висуваються нові сучасні вимоги до фахівців інформаційно-документознавчої сфери – знання державної мови, використання нових комп'ютерних технологій, державних стандартів у галузі діловодства, організація сучасної ділової комунікації.

Якісно нові вимоги до фахівців у сфері роботи з документами спричинили перегляд програм і змісту підготовки фахівців-документознавців. Таким чином, виникає необхідність у комплексній підготовці фахівців, спрямованості на формування професійних знань, умінь та навичок процесів документування та організації роботи з документами в професійній діяльності.

Особливо гостро постала проблема цілеспрямованого формування професійної готовності фахівців з документознавства та інформаційної діяльності. Актуальність цього питання привертає увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників-документознавців. Різні аспекти функціонування документознавства вивчали провідні вчені, зокрема: теоретичні основи документознавства (Н. Кушнарєнко); історію українського документознавства (В. Бездрабко); основні етапи розвитку документознавства (С. Кулєшов, Ю. Столярєв); питання бібліографознавства та книгознавства (Г. Швецова-Водка); організацію сучасного діловодства (А. Дідєнко); функціонування управлінського документування (Ю. Палєха); основи документаційного забезпечення управління (Т. Смєржанюк); формування напрямів освіти документознавців (І. Морозюк); перспективи спеціальності фахівців інформаційно-документної сфери України (Л. Філіпова); культура ділового мовлення (Т. Волкотруб, А. Коваль); підготовка документознавців в умовах інформатизації суспільства (Н. Гайсинюк); структура сучасного документознавства (М. Слободяник); мова та стиль українського документування (А. Мамрак); формування комунікативної компетентності (Н. Назарєнко) та ін.

Своєчасність і перспективність цієї спеціальності зумовлена низкою об'єктивних чинників. По-перше, це виключно важлива роль документа в сучасному світі. Документ у широкому значенні поняття – це й носій різноманітної інформації, і канал соціальної комунікації, і засіб збереження, реєстрації, передачі інформації у просторі та часі, й об'єкт охорони інтелектуальної власності та захисту авторських прав. Зростання ролі документованої інформації в житті сучасного суспільства зумовило

посилення уваги до неї з боку й науки, й освіти. Ключова роль документа як соціального феномена та як елемента інформаційної технології зумовила становлення та розвиток відповідної освітньої спеціальності для підготовки фахівців. По-друге, зростання ролі інформаційних процесів у всіх видах людської діяльності виявило існуючу спільну основу, притаманну багатьом інтелектуальним видам діяльності – науковій, інженерно-конструкторській, управлінській, економічній тощо. Цією спільною основою є інформаційна діяльність, сутність якої полягає в пошуку, відборі, згортанні, аналітико-синтетичній обробці й наданні споживачам необхідної інформації для задоволення їхніх професійних і непрофесійних потреб. У результаті був сформований новий напрям підготовки фахівців у вищій школі [2].

Служба діловодства сьогодні є потужним інструментом, що в змозі через процеси управління документацією орієнтувати всі інші підрозділи та окремих виконавців на спільні цілі, мобілізувати ініціативу співробітників, виховуючи в них почуття єдності і відданості своєму підприємству, поліпшувати процеси ділової комунікації й корегувати організаційну поведінку всіх його членів [4].

Таким чином, саме якісне документаційне забезпечення управління, вчасна обробка й передання на різні рівні керування інформації, необхідної для прийняття управлінських рішень, є головною метою служби діловодства.

У сучасній установі обов'язки з пошуку інформації, опрацювання та оформлення документів мають покладатися на спеціально підготовленого фахівця-документознавця, інформаційного аналітика. Саме від роботи висококваліфікованих фахівців значним чином залежить якісне документаційне забезпечення.

Коло обов'язків провідних фахівців-документознавців, інформаційних аналітиків є досить значним і багатогранним. Вони мусять разом з фахівцями керівного апарату брати участь у розробці управлінських рішень, контролювати й перевіряти виконання завдань і розпоряджень вищого керівництва. Для цього вони повинні вміти працювати з усіма видами документів, знати особливості автоматизованих систем діловодства й документообігу, опанувати новітні засоби оргтехніки, систему уніфікації й галузеву стандартизацію інформаційно-документної сфери.

Підготовку фахівців інформаційно-документознавчої сфери вперше в Україні розпочав у 1995 році факультет бібліотекознавства та інформатики Харківської державної академії культури (ХДАК) на базі створеної у структурі факультету кафедри документознавства та Івано-Франківський національно-технічний університет нафти та газу.

Знання про сутність документа та інформаційної діяльності мають велике значення для суспільства вже протягом кількох століть, однак лише сьогодні, в умовах інформатизації, вони набувають статусу ключових практично в усіх сферах людської діяльності.

Для системного сприйняття змісту спеціальності базове значення має поняття «документ», до розуміння обсягу та змісту якого людство прийшло двома шляхами. Перший пов'язаний із використанням документів у сфері управління (зокрема, державного), другий – із зародженням і розвитком науки та функціонуванням документів як носіїв наукової інформації. І нині ці два основні напрями використання документів розвиваються паралельно, взаємозбагачуючи один одного. Проте з документами пов'язана будь-яка сфера людської діяльності – наука, виробництво, освіта, економіка, культура, управління тощо. Одні соціальні інститути створюють, виробляють документи, інші – поширюють, треті – використовують, четверті – здійснюють усі напрями одночасно [2].

Сьогодні професійною підготовкою майбутніх фахівців-документознавців займаються такі заклади вищої освіти України:

- Вищий навчальний заклад «Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”»;
- Державний університет телекомунікацій;
- Київський національний університет імені Тараса Шевченка;
- Київський національний університет культури і мистецтв;
- Київський університет імені Бориса Грінченка;
- Комунальний заклад вищої освіти Київської обласної ради «Академія мистецтв»;
- Навчально-науковий центр професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України;
- Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв;
- Приватний вищий навчальний заклад «Європейський університет»;
- Національний авіаційний університет;
- Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;
- Вінницький соціально-економічний інститут Вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”»;
- Донецький національний університет імені Василя Стуса;
- Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки;
- Національна металургійна академія України;
- Запорізький національний університет;
- Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу;
- Центральнотериторіальний національний технічний університет;
- Національний університет «Львівська політехніка»;
- Українська академія друкарства;
- Одеський національний політехнічний університет;
- Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка;

- Рівненський державний гуманітарний університет;
- Тернопільський національний економічний університет;
- Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут»;
- Харківська державна академія культури;
- Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»;
- Маріупольський державний університет;
- Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля;
- Національний університет «Острозька академія».

Необхідно зазначити, що до навчальних закладів, які займаються підготовкою фахівців-документознавців, належать численні філії та факультети Київського національного університету культури і мистецтв, які знаходяться практично в усіх регіонах України, навіть у тих, де ця спеціальність існує вже багато років. Це такі міста як Бровари та Біла Церква, Вінниця, Дніпропетровськ, Донецьк, Запоріжжя, Кіровоград, Львів, Миколаїв, Одеса, Полтава, Сімферополь, Суми, Ужгород, Харків, Херсон, Черкаси, Чернігів [4].

Одне з провідних місць у підготовці фахівців-документознавців посідає Київський національний університет культури і мистецтв, у якому Інститут державного управління, де готують вищезазначених фахівців, очолює ректор університету професор М. М. Поплавський.

На високому рівні організована підготовка фахівців інформаційно-документознавчої сфери в Національній Академії керівних кадрів культури і мистецтв. Професійною підготовкою майбутніх фахівців-документознавців займаються провідні фахівці з державного комітету архівів, Міністерства культури і туризму, УНДІАСД, національної бібліотеки України імені В. Вернадського, Державної історичної бібліотеки, Київського міського архіву та інших установ. Саме в цьому закладі вищої освіти багато років пропрацював видатний український учений, професор Михайло Семенович Слободяник, який усе своє життя присвятив науковій та педагогічній діяльності. Дослідник багато років очолював інститут Державного управління та інформаційної діяльності та був завідувачем кафедри документальних комунікацій. Необхідно підкреслити, що Михайло Семенович брав активну участь у розробці державних стандартів на підготовку бакалаврів фахівців-документознавців.

Підготовкою майбутніх фахівців-документознавців, інформаційних аналітиків підприємницьких структур займається і Приватний вищий навчальний заклад «Європейський університет» – це один з найбільших приватних вищих навчальних закладів України четвертого рівня акредитації, який має досить розгалужену систему відокремлених підрозділів, де навчається 30 тисяч студентів. Складовими безперервної

системи освіти в університеті є дошкільна установа, школа-гімназія, бізнес-коледж, бакалаврат, магістратура та аспірантура, відділення перепідготовки з набуттям другої вищої освіти. Підготовка фахівців проводиться за денною, недільною та заочною формами навчання за 18 спеціальностями та 28 спеціалізаціями. Кафедру документознавства та інформаційно-аналітичної діяльності Європейського університету було створено у 2001 році за ініціативою провідних фахівців-документознавців. В освітню концепцію підготовки молодших спеціалістів, бакалаврів та магістрів за означеною спеціальністю було ввібрано основні тенденції світового розвитку інформаційно-документних наук з урахуванням міжнародної практики в цій галузі. У підготовці спеціалістів беруть участь учені з Державного комітету архівів, Українського науково-дослідного інституту архівної справи і документознавства, Національної бібліотеки імені В. Вернадського, Наукової бібліотеки імені Максимовича, Національного банку України та інших установ [4, с. 108–110].

Важливе місце в підготовці фахівців-документознавців посідає ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». У 2001 році підготовкою фахівців вищезазначеної спеціальності почали займатися викладачі кафедри української філології та загального мовознавства. Пізніше, 08 травня 2008 року, було створено кафедру документознавства та інформаційної діяльності, яка входить до складу Навчально-наукового інституту фізики, математики та інформаційних технологій ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Навчальний план спеціальності будується за кредитно-модульною системою навчання відповідно до нормативних вимог Міністерства освіти та науки України та особливостей Болонського процесу. Підготовка фахівців-документознавців проводиться відповідно до основних напрямів їх майбутньої професійної діяльності: управлінського, документознавчого, гуманітарно-лінгвістичного, комп'ютерно-технологічного та інформаційно-аналітичного.

Перераховані вище напрями підготовки створюють необхідну базу для вироблення вмінь та навичок, які в змозі задовольнити зростаючі потреби у фахівцях зазначеної сфери діяльності. Протягом навчання майбутні фахівці знайомляться з основами загального документознавства та діловодства, вивчають теорію документно-інформаційних комунікацій, архівознавство, інформатику та комп'ютерну техніку, опановують математичні основи інформаційної діяльності, економічну теорію, основи менеджменту й маркетингу [4]. Основні напрями професійної діяльності документознавців, інформаційних аналітиків – це діловодство, кадрова, організаційно-управлінська, архівна, референтська, інформаційно-аналітична та консультативна. За умов набуття відповідного досвіду фахівці можуть адаптуватися до таких суміжних напрямів діяльності як

маркетингова, рекламна, книгорозповсюджувальна, бібліотечно-бібліографічна, зв'язки з громадськістю, обліково-контрольна тощо.

Інформаційні відносини, що виникають у всіх сферах життя і діяльності, нові вимоги до рівня та змісту інформаційної діяльності вимагають суттєвих змін у змісті навчання спеціалістів інформаційного профілю. Відповідної уваги педагогічної науки та практики потребує осмислення наукових засад професії інформаційного фахівця і розробки відповідної концепції його підготовки. Взаємозв'язок професії та освіти, яка є підготовкою до певної галузі діяльності, є очевидною, оскільки формування цілей освітнього процесу переходить у проблему розробки моделі випускника.

Сучасна дослідниця Н. Кушнарєнко зауважує, що система підготовки майбутніх фахівців-документознавців може відбуватися лише за умови якісних змін у викладанні фундаментальних загально-професійних, професійних і спеціальних курсів документознавчого циклу.

Н. Кушнарєнко акцентує увагу на системному підході до організації викладання фахових дисциплін за рівнем підготовки та рівнем міжпредметної інтеграції. Вона зазначає, що документознавчі навчальні курси повинні мати наукову базу, спиратися на певну наукову концепцію з огляду на освітні цілі. Виявляється, що при обговоренні концептуальних засад викладання дисциплін, тобто підготовки фахівців, поза увагою залишаються такі питання: коло професійної діяльності, професійний дискурс як напрям існування й розвитку професійного простору, ринок праці спеціалістів-документознавців.

Ми погоджуємося з думкою Н. Кушнарєнко, що ця спеціальність є наскрізною, і її реалізація гарантована в будь-якій сфері діяльності. Це пояснюється перш за все тим, що документування знань та інформації відбувається всюди. Це й соціально-державне управління, і науково освітня, і технологічно-проектувальна, і комерційна, комунальна діяльність [2].

Н. Гайсинюк у своїй дисертаційній роботі «Педагогічні засади підготовки документознавців в умовах інформатизації суспільства» детально вивчає процес підготовки майбутніх фахівців-документознавців, розглядає інформаційну діяльність в аспекті професійної компетентності, коло повноважень документознавця в контексті інформаційних потреб суспільства.

Вона зазначає, що підготовка сучасних кадрів для означеної сфери є важливим державним завданням, оскільки недостатньо інтегрована сьогодні система документних комунікацій має бути поступово перетворена висококваліфікованими фахівцями на стратегічно орієнтовану цілісність, що підвищить ефективність функціонування соціально-інформаційних та документно-комунікативних процесів у забезпеченні життєдіяльності суспільства. Підхід до підготовки документознавців (більш конкретно – менеджерів інформаційних систем) базується на результатах вивчення та прогнозування структури соціальної

та виробничої діяльності спеціалістів. Підготовка фахівців з інформаційної діяльності має базуватися на міжнародних стандартах гуманітарної освіти і відповідати потребам вітчизняного ринку праці.

Концепція підготовки менеджерів інформаційних систем базується на розробці моделі спеціаліста, основою якої є система: суспільна потреба – освітньо-кваліфікаційна характеристика (уміння) – освітньо-професійна програма (знання) – взаємозв'язок цих компонентів, визначення педагогічних умов підготовки фахівців – відповідні практичні підходи до реалізації моделі [1]. Такі теоретико-методичні та педагогічні засади, на думку Н. Гайсинюк, становлять основу підготовки документознавців в Україні.

Ми цілком погоджуємося з дослідницею, яка відзначає актуальність та вагомість дистанційної та післядипломної освіти, що складають безперервний освітній процес протягом усього життя.

Згідно з загальною логікою особистісно орієнтованого процесу безперервної освіти в ній виділено три основні етапи:

- підготовчий, який забезпечується загальноосвітньою школою;
- основний, що передбачає оволодіння професією, отримання спеціальності, досягнення певного рівня кваліфікації і здобуття додаткової спеціалізації;
- професійна перепідготовка в навчальних центрах, вищих навчальних закладах, яка відкриває можливості для оволодіння новими професіями, підвищення кваліфікації і переходу на вищий освітній рівень [Там само].

Таким чином, у дисертаційному дослідженні «Педагогічні засади підготовки документознавців в умовах інформатизації суспільства», Н. Гайсинюк детально аналізує навчально-виховний процес підготовки сучасних фахівців з документознавства й акцентує важливість використання новітніх інформаційних технологій, що створюють комп'ютерну методологію навчання, орієнтовану на застосування в навчальному процесі під час підготовки у закладах вищої освіти.

Важливим є те, що в умовах соціальної динаміки та швидких соціальних та інформаційно-технологічних змін постає проблема якісної підготовки фахівців з інформаційного забезпечення державного управління як державних службовців. Отримуючи відповідну фахову освіту (спрямовану, перш за все, на документознавчий, інформаційний аспекти навчання), працюючи за фахом в органах державної влади й управління, випускники обіймають посади державних службовців, що вимагає від них необхідних якостей, ціннісних установок та відповідної професіоналізації у цій сфері діяльності [5].

Важливим є те, що майбутні фахівці інформаційно-документознавчої сфери підготовлені обіймати первинні посади відповідно до професійних назв робіт: документознавець, менеджер з інформації, адміністративний помічник, інспектор, референт, помічник керівника, організатор діловодства, інженер науково-технічної

інформації, оргсекретар, архівіст, а також посади заступників у цих видах діяльності.

За цими посадами на фахівця-документознавця з дипломом бакалавра можуть бути покладені такі обов'язки:

- виконання спеціальних функцій, пов'язаних з розробкою та впровадженням технологічних процесів документування, робота з документами та інформацією, організація інформаційної діяльності;
- вирішення стереотипних, діагностичних завдань з документознавства та інформаційної діяльності;
- ухвалення оперативних рішень у межах своєї компетенції та функціональної підготовки; керівництво підлеглими, які виконують функції технічних службовців чи молодших спеціалістів.

Фахівець інформаційно-документознавчої сфери має виконувати такі функції:

- визначення інформаційної політики організації;
- вирішення стратегічних та тактичних завдань інформаційної діяльності;
- управління документно-інформаційними потоками й системами;
- аналітико-синтетична обробка документної інформації;
- вивчення та аналіз інформаційних потреб;
- забезпечення електронного документообігу;
- автоматизація офісних робіт;
- створення (отримання), класифікація, трансформація, захист документної інформації;
- використання сучасних інформаційних технологій;
- визначення комунікативної політики організації;
- планування та проведення рекламних та PR-кампаній;
- створення рекламно-інформаційних продуктів (інформаційних сайтів, web-сторінок);
- захист інформації тощо [4].

Фахівець-документознавець у процесі своєї професійної діяльності розробляє та впроваджує технологічні процеси роботи з документами й документною інформацією на підставі використання організаційної та обчислювальної техніки: з обліку, контролю виконання, оперативного збереження, довідкової роботи. Бере участь у плануванні, організації та вдосконаленні діяльності служби документаційного забезпечення управління. Здійснює контроль за станом діловодства у структурних підрозділах. Готує пропозиції щодо забезпечення ергономічних умов праці, раціоналізації робочих місць працівників служби документаційного забезпечення управління. Розробляє уніфіковані системи документації і таблиці документів різного призначення і рівня управління, класифікатори документної інформації. Організує впровадження, ведення (зокрема й автоматизоване) і розвиток системи документації, яка містить також документи на машинних носіях і

класифікатори документної інформації. Уживає заходів щодо впорядкування складу документів та інформаційних показників, скорочення їх кількості та оптимізації документопотоків. Бере участь у відбиранні документів, які передаються на державне зберігання, організації поточного збереження й експертизі наукової та практичної цінності документів. Бере участь у постановці завдань, проектуванні, експлуатації та вдосконаленні (участині інформаційного забезпечення) автоматизованих інформаційних систем і систем управління, а також нових інформаційних технологій (зокрема й безпаперових), які базуються на застосуванні обчислювальної і мікропроцесорної техніки, проектуванні й актуалізації баз банків даних. Вивчає та узагальнює передовий вітчизняний і світовий досвід у сфері документаційного забезпечення управління, розробляє нормативно-методичні матеріали з документаційного забезпечення. Бере участь у роботі з підбору, розстановки й підвищення кваліфікації кадрів служби документаційного забезпечення управління.

Випускники закладів вищої освіти за означеною спеціальністю зорієнтовані на роботу в державних органах управління, інформаційних агентствах та інформаційно-аналітичних службах, у центрах науково-технічної інформації, стандартизації та сертифікації; патентних та маркетингових підрозділах підприємств та науково-освітніх установах, в адміністративних, кадрових та ділових службах державних і комерційних організацій; у сфері засобів масової інформації, рекламних консалтингових фірмах, управліннях документального забезпечення фінансових та банківських структур, архівних підрозділах підприємств, організацій, установ, об'єднань різного профілю та форм власності відповідно до галузевого стандарту вищої освіти України [4].

Отже, в умовах інформатизації усіх сфер життя суспільства в Україні склалася певна система професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційно-документознавчої сфери. Випускники закладів вищої освіти, що готують таких фахівців, є більш підготовленими до роботи з сучасними видами документів порівняно з особами, які не мають такої освіти, в основному здатні забезпечувати мінімальний документообіг на підприємствах та в організаціях.

На нашу думку, зміст професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційно-документознавчої сфери в вищій школі відповідає сучасним освітнім вимогам і задовольняє потреби ринку праці: студенти оволодіють теоретичними та практичними навичками фахівців у галузі документаційного забезпечення управління, інформаційного менеджменту, бібліотечної та архівної справи тощо.

Таким чином, необхідно зазначити, що на сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається стрімкий розвиток інформаційних процесів, що зумовлює потребу високого рівня професійної готовності кожної особистості, майбутнього фахівця будь-якої галузі. Вважаємо, що стратегія її формування має розроблятися відповідно до процесу

становлення фахових знань, умінь та навичок у процесі професійної підготовки у вищій школі. Саме ж формування професійної готовності майбутнього фахівця-документознавця має відбуватися протягом усього життя й особливо під час самоосвіти та набуття власного навчального, професійного, життєвого досвіду. Студенти спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність» / «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» у процесі навчання фахових дисциплін постійно вдосконалюють сформований рівень професійної готовності. Уміння та навички обирати оптимальні шляхи вирішення завдань, об'єктом яких постає інформація, ефективно застосовувати нові інформаційні технології при реалізації навчальної діяльності, забезпечувати самостійну організацію діяльності та самоконтроль, відповідальне ставлення до елементів інформаційної діяльності є важливою складовою формування професійної готовності майбутнього фахівця-документознавця у сучасній вищій школі.

#### **Список використаної літератури**

**1. Гайсинюк Н.** Педагогічні засади підготовки документознавців в умовах інформатизації суспільства: автореф. дис. канд. пед. наук: 07.00.08 / Н. Гайсинюк. – К., 2003. – 20 с. **2. Кушнарєнко Н. М.** Складові змісту спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність»: питання методології / Н. М. Кушнарєнко // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2004. – № 1. – С. 42–45. **3. Офіційний сайт ЕРІ.** URL [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п>. **4. Палєха Ю.** Підготовка документознавців-інформаційних аналітиків – нагальна потреба інформаційного суспільства / Юрій Палєха // Студії з архівної справи та документознавства. – 2007. – Т. 15. – С. 108–111. **5. Ярмистий М.** Актуальні питання професійної компетентності службовців місцевих державних адміністрацій / М. Ярмистий // Вісн. держ. служби України. – 2003. – № 4. – С. 28–32.

#### **Крохмаль І. М. Аналіз сучасної системи професійної підготовки майбутнього фахівця-документознавця в закладах вищої освіти України**

У дослідженні розкривається актуальність та значущість процесу професійної підготовки майбутнього фахівця інформаційно-документознавчої сфери у сучасній вищій школі. Розглядаються проблеми формування професійної готовності фахівця на основі перегляду психолого-педагогічних досліджень. Велике значення надається питанню якісної та ефективної підготовки вищезазначеного фахівця, а також акцентується увага на важливих проблемах, які виникають у процесі фахової підготовки студентів спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність» / «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа». Також перераховуються напрями

підготовки, які створюють необхідну базу для формування професійних знань, умінь та навичок вищезазначених фахівців у вищій школі.

*Ключові слова:* професійна підготовка, готовність, документ, знання, уміння, навички, фахівець, магістр.

**Крохмаль И. М. Анализ современной системы профессиональной подготовки будущего специалиста-документоведа в учреждениях высшего образования Украины**

В исследовании раскрывается актуальность и значимость процесса профессиональной подготовки будущего специалиста информационно-документоведческой сферы в современной высшей школе. Рассматриваются проблемы формирования профессиональной готовности специалиста на основании просмотра психолого-педагогических исследований. Большое значение уделяется вопросу качественной и эффективной подготовки вышеупомянутого специалиста, а также акцентируется внимание на важных проблемах, которые возникают в процессе профессиональной подготовки студентов специальности «Документоведение и информационная деятельность» / «Информационное, библиотечное и архивное дело». Также перечисляются направления подготовки, которые создают необходимую базу для формирования профессиональных знаний, умений и навыков вышеупомянутых специалистов в высшей школе.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, готовность, документ, знания, умения, навыки, специалист, магистр.

**Krokhmal I. The Analysis of Modern System of Professional Training of Future Document Specialist in Higher Education Institutions of Ukraine**

In the article the author outlines the actuality and significance of the process of professional training of future specialist of the sphere of information and documentation in modern higher school. The scientist describes the problems of formation of professional readiness of the specialist on the basis of the review of psychological and pedagogical researches. Particular attention is paid to the problem of qualitative and effective training of the specialist. It is also emphasized other important problems that arise in the process of professional training of the students of the specialty “Document Science and Information Work” / “Informational, Library and Archival Affairs”. Moreover, the author of the paper notes the directions of training that create the necessary basis for formation of professional knowledge, skills and abilities of the mentioned specialists in higher school.

*Key words:* professional training, readiness, document, knowledge, skills, abilities, specialist, Master.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 37.018-057.87:004.738.5

**Р. А. Міронов**

**ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ  
ПСИХОЛОГІВ ДО ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.**

Процес формування готовності майбутніх психологів до психотерапевтичної діяльності – важливий момент професійного становлення, розвитку спеціаліста у закладі вищої освіти (ЗВО), що обумовлює якість, ефективність його підготовки з урахуванням вимог професійної психологічної діяльності.

Теоретичний аналіз проблеми доцільно почати з філософського та тісно пов'язаного з ним психологічного аспекту. Феномен готовності до психотерапевтичної діяльності визначається як сукупність психологічних властивостей особистості, які формують уявлення про неї як суб'єкта цієї діяльності. Спробуємо розглянути з філософської точки зору складові феномену: «готовність», «діяльність», «професійна діяльність», «психотерапевтична діяльність».

Філософія становить підґрунтя для будь-якої наукової діяльності. Вона формує базове уявлення щодо засад буття, міжлюдських відносин, підіймає питання про сенс існування, шляхи розвитку історії людства, методологічні проблеми науки. Розвиток сучасної науки загалом і соціогуманітарних наук зокрема пов'язаний з формуванням міждисциплінарних підходів. Звернення до філософії допомагає проблематизувати теоретико-методологічні засади, розширити предметне поле дослідження [15, с. 3].

Внутрішній світ людини, її самосвідомість – одна з центральних проблем філософії, психології і педагогіки. Її значення обумовлено тим, що учення про самосвідомість складає методологічну основу вирішення не тільки багатьох найважливіших теоретичних питань, але і практичних завдань у зв'язку з формуванням життєвої позиції людини. Поведінка людини завжди поєднується з її уявленням про себе: якою вона є і якою б вона хотіла стати. Проблему самосвідомості вивчали такі вчені, як Л. Виготський, Б. Ананьєв, І. Бех, А. Бодальов, О. Леонтьєв, А. Петровський, С. Рубінштейн, І. Кон, В. Сластенін, А. Спіркін, В. Столін та інші [16].

Багато питань психології з великими труднощами піддаються експериментальному аналізу та вивченню за допомогою природничо-наукових методів. Багато в чому вони вирішуються саме на рівні філософської методології. До числа традиційних філософсько-психологічних проблем можна віднести проблему сутності та походження свідомості людини, природи вищих форм людського мислення, вплив суспільства на особистість і особистості на суспільство (світоглядний

аспект), методологічні проблеми психології та ряд інших. Крім того, необхідно враховувати, що кожна психологічна теорія або психологічний експеримент завжди ґрунтуються на певній філософській концепції людини, суспільно-політичній ідеології або етичній системі, які в психологічних побудовах знаходять свою конкретизацію та збагачення [19].

Знання філософської методології вдосконалює діяльність психолога, допомагає йому поглиблено пізнати об'єктивну дійсність, розуміти мотиви вчинків і поведінки, будувати та регулювати взаємовідносини з людьми, застосувати філософської методології до психічних явищ, станів і процесів; до психодіагностичної, психокорекційної та психотерапевтичної діяльності; вірно оцінювати та використовувати одержані результати в практичній діяльності [20].

Спробуємо з позицій єдності і взаємодії філософії, психології і педагогіки, за допомогою застосування філософських методів щодо вивчення окремих соціально-психологічних феноменів, проаналізувати феномен готовності до психотерапевтичної діяльності.

Готовність до того чи іншого виду діяльності – це цілеспрямоване вираження особистості, що включає свідомість, її найвище виявлення – самосвідомість, цілі, мотиви, переконання, погляди, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, установки [8].

Людська свідомість розгортає перед особистістю широкий спектр можливостей розвитку і самовдосконалення. Свідомість, пізнаючи зовнішній світ, робить більш гнучкою, доцільною і продуктивною діяльність людини. Вершиною розвитку свідомості є формування самосвідомості, яка дозволяє людині не тільки відображати зовнішній світ, але, виокремивши себе у цьому світі, пізнавати свій внутрішній світ й визначеним чином ставитися до себе. Самосвідомість, спрямована усередину фізичної і психічної суті особи, прагне підвищити ефективність і надійність людини як системи, яка діє у предметному світі [16].

Головна функція самосвідомості – зробити доступними мотиви й результати вчинків і надати можливості зрозуміти, якою людиною є в дійсності, оцінити себе, якщо оцінка буде незадовільною, то зайнятися самовдосконаленням, саморозвитком.

Самосвідомість є одним із важливих компонентів готовності до діяльності.

За природою вона спрямована на формування стійкої схильності до самоаналізу та самооцінки своїх дій і якостей. Саме тому у формуванні готовності до діяльності самосвідомість посідає чільне місце.

Самосвідомість включає три тісно взаємопов'язані компоненти: самопізнання, самоконтроль, самовдосконалення. Самопізнання – одне з найскладніших і найважливіших завдань, оскільки воно зумовлює саморозвиток і самовдосконалення. Це спрямованість людини на пізнання своїх фізичних, духовних можливостей і якостей, свого місця серед інших людей. Виділяють три його аспекти.

По-перше, це аналіз результатів власної діяльності, своєї поведінки, спілкування і взаємовідносин з іншими людьми на основі існуючих норм.

По-друге, це усвідомлене ставлення до себе інших людей.

І, по-третє, самопізнання відбувається у самоспостереженні своїх станів, думок, аналізі мотивів вчинків [13].

Самопізнання складається із самоспостереження і самооцінки.

Перша складова є спостереження за своїми діями, вчинками, почуттями, метод вивчення психічних процесів, властивостей і станів. Самоспостереження також має два рівні. За допомогою першого, самопізнання відбувається зовні, людина з боку спостерігає за своєю практичною діяльністю, співвідносить її результати зі своїми цілями й установками, а також із суспільними інтересами і цілями. Друга спрямована усередину, у своє Я. Тут самоспостереження являє собою засіб пізнання людиною власної психіки, її індивідуальних особливостей, її готовності до вирішення завдань, що стоять перед нею.

Самопізнання виступає як основа самооцінки. Самооцінка – оцінювання особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Вона є результатом, перш за все, розумових операцій – аналізу, порівняння, синтезу. За допомогою самооцінки відбувається регуляція поведінки особистості [16].

Самооцінка дозволяє правильно оцінити свій духовний і фізичний стан, свої відносини із зовнішнім світом та іншими людьми. Вона сприяє усвідомленню своїх сильних і слабких сторін, стимулює творче зростання. Як відзначає А. Спіркін, самооцінка є неодмінною умовою реалізації двох важливих етапів самокерованої поведінки – самоконтролю і самовдосконалення [3].

Самоконтроль відіграє також велику роль у навчально-пізнавальному процесі. Вчені С. Архангельський, Ю. Бабанський, М. Данілов, Ю. Матвієнко, В. Михайличенко та інші довели, що розвинений самоконтроль не лише покращує результати пізнавальної діяльності, але й сприяє підвищенню її активності.

Формування здібності до самоконтролю вимагає наявності вольового початку в поведінкових актах людини [7].

Воля – це особлива форма активності особистості, особливий вид свідомої організації і саморегуляції діяльності. Специфіка волі полягає у свідомому подоланні людиною труднощів і перешкод на шляху до поставленої мети. У результаті вольового зусилля вдається загальмувати дії одних і підсилити дії інших мотивів. Вольова особистість не тільки свідомо ставить цілі і діє, але й мобілізує свої зусилля для досягнення результату.

Самоконтроль є важливим засобом розумового й морального самовдосконалення особистості.

Самовдосконалення особистості тісно пов'язано з процесом самопрограмування. Останнє є початковим етапом будь-якого самовдосконалення і його основним методом. Яку б мету не ставила

перед собою людина, успіх у її досягненні головним чином залежить від того, наскільки ефективно здійснюється її самопрограмування, тобто наскільки міцно сконструйована програма, що підтримується особистісними та соціальними потребами.

Готовність до різних видів діяльності розглядається як передумова самої діяльності [8]. Усі наші міркування про людину підводять до висновку, що основою буття людини постає діяльність як особливий, специфічний прояв людської активності. Особливість людської діяльності виявляється насамперед у тому, що вона переводить виміри, параметри, якості природно-космічних процесів у складники людської життєдіяльності і навпаки – людські потреби, наміри та виміри – у реальні, фізичні речі та процеси. Діяльність постає як універсальне середовище, що поєднує людину зі світом, у тому числі – із її особливим духовним універсумом.

При дослідженні людської діяльності в її структурі виділяють:

- а) операції, спрямовані на вирішення певних завдань;
- б) дії, спрямовані до конкретної мети;
- в) власне діяльність, що пов'язана із мотивами або сенсами.

Вчинки людини постають своєрідними «атомами» людської діяльності, оскільки «замикають» її дії на найперші життєві сенси. Життєвим завданням людини постає її самотворення, самоздійснення, самовираження через розвиток форм діяльності, культури, соціальних відносин та ін. Основними «складовими» окремих людських діяльностей є здійснюючі їх дії.

Дією називають процес, підкорений свідомій цілі. Подібно тому, як поняття мотиву співвідноситься з поняттям діяльності, поняття цілі співвідноситься з поняттям дії.

Людська діяльність не існує інакше, як у формі дії або ланцюга дій. Вона здійснюється деякою сукупністю дій, що підкоряються окремим цілям. Роль загальної цілі виконує усвідомлений мотив, що перетворюється завдяки своїй усвідомленості у мотив-ціль [16].

Мотиви – спонукальні причини поведінки, які є конкретним проявом потреби особистості. Вони не відокремлені від свідомості.

Одні мотиви, спонукаючи діяльність, разом із тим надають їй особистісного смислу – смислоутворювальні мотиви. Інші, виконуючи роль спонукальних факторів – мотиви-стимули. У структурі однієї діяльності даний мотив може виконувати функцію смислоутворення, в іншій – функцію додаткової стимуляції. Проте смислоутворювальні мотиви завжди займають вище ієрархічне місце.

Сократ першим зафіксував особливу роль правильного вибору мети. І якщо «добродесність є знання» (теза Сократа), то ціннісний зміст життя індивіда вимагає обґрунтування розумом і відповідального ставлення до вибраної цілі.

Процес діяльності за рівнем активності визначається ставленням до об'єкта як до завдання чи мети діяльності. Необхідна умова для

формування готовності – активне, позитивне ставлення до діяльності. Від того, чи буде це ставлення позитивним або негативним, короточасним, випадковим або стабільним, значно залежить ефективність діяльності, міра активності особистості, з якою та буде прагнути одержати позитивні результати у своїй праці.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що одним із найважливіших механізмів формування готовності до професійної діяльності є цілепокладання.

Мета виступає у свідомості людини як образ того майбутнього стану дійсності, котрий відповідає її уявленням, потребам та ідеалам. Мета – це певний рубіж [22].

Мета виражає усвідомлене передбачення майбутнього результату дій. Це дає можливість шляхом співвіднесення своїх суб'єктивних уявлень про потребу знайти засіб досягнення мети.

Завершенням повної діяльності є одержання результату. Якщо мета була реальною, діяльність спланованою й побудованою правильно, з урахуванням об'єктивних можливостей і умов, то результат здебільшого відповідає задуму. Для досягнення успіху в діяльності потрібно:

- щоб наша мета відповідала об'єктивним (незалежним від бажання) можливостям, умовам, закономірностям;
- щоб обрані засоби були раціональними, ефективними;
- щоб дії були сплановані й виконувались правильно.

Важливий момент у формуванні готовності до діяльності – збіг мотиваційної сфери суб'єкта з характером мети. У такому разі спостерігається природний зв'язок мотиву і мети, що є передумовою ефективної діяльності.

Усвідомлюючи потреби і мотиви, індивід виробляє визначену модель майбутніх дій. Отже, мотивація є важливим компонентом готовності, тому що впливає на створення необхідних відносин, настанов, досвіду особистості, професійно значущих якостей, майстерності, що забезпечують індивіду свідоме здійснення діяльності [14].

Таким чином, готовність людини до діяльності включає усвідомлення своїх цілей, оцінку наявних умов, визначення найбільш ймовірних способів дії; прогнозування мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, ймовірності досягнення результату, мобілізацію сил, самонавіювання в досягненні цілей. Розглядаючи готовність до професійної діяльності, ми визначились із трактуванням цього терміну в науковій літературі. Професійна готовність – це інтегративна характеристика особистості, яка є сукупністю професійних якостей, необхідних для самостійної професійної діяльності. Це показник професійної компетентності та надійності. На думку В. Масленнікової, ті дослідники, які обмежуються при визначенні професійної готовності характеристикою психологічного стану особистості або сукупністю окремих якостей чи властивостей, не мають рації [10]. Адже професійна

готовність визначається і як риса особистості, і як регулятор професійної поведінки, і як умова результативної діяльності.

Готовність до професійної діяльності передбачає [18]:

- усвідомлення значення фахової підготовки;
- адекватні вимогам професійної діяльності риси характеру і здібності;
- необхідні знання і вміння.

Науковці виділяють психологічні основи професійної готовності: це внутрішнє налаштування на певний вид діяльності, що вимагає професійних знань, умінь, навичок; усвідомлення своєї відповідальності; бажання досягти успіху [18].

Професійна готовність формується протягом усього періоду навчання людини і містить компоненти, які відповідають внутрішньому світу особистості: мотиваційний, морально-орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізичний, аналітичний [10].

Мотиваційний компонент включає професійні установки, інтереси, прагнення займатись обраною справою, професійну спрямованість навчання.

Морально-орієнтаційний компонент – це сукупність морально-професійної етики, професійних поглядів, переконань, принципів, готовність діяти за цими принципами.

Пізнавально-операційний компонент – це увага, уявлення, сприйняття, дії, операції, прийоми, необхідні для майбутнього професіонала.

Емоційно-вольовий компонент базується на почуттях, емоційному тонусі, цілеспрямованості, самоволодінні, наполегливості, рішучості.

Психофізичний компонент у своїй основі передбачає здібності, упевненість у своїх силах, прагнення доводити справу до логічного закінчення, здатність довільно керувати своєю поведінкою, активність і саморегуляцію, динамічність.

Аналітичний компонент передбачає здатність аналітично мислити, характеризує самооцінку власної професійної готовності до майбутньої діяльності.

Важливо звернути увагу на основні інваріантні та іманентні складові готовності до психотерапевтичної діяльності – єдність особистісного та процесуального компонентів. Це перше й основне членування.

З одного боку, готовність є особистісною (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна, що включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, упевненість в успіху, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізації сил, подолання непевності тощо);

З іншого – операціонально-технічною, що включає професійні знання, вміння, техніки і засоби психотерапевтичної діяльності.

Для аналізу філософських та психологічних проблем часто використовують динамічну функціональну структуру особистості К. Платонова, яка включає такі основні підструктури:

- спрямованість (світогляд, переконання, ідеали, схильності, інтереси, мотиви і потреби. Вона визначає цілі, які ставить перед собою людина, прагнення, що їй властиві, мотиви, відповідно до яких вона буде діяти);

- досвід, відображений у звичках, знаннях, уміннях, навичках;
- психічні процеси (воля, почуття, відчуття, сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уява);

- біопсихічні властивості (темперамент, статеві, вікові та патологічні характеристики особистості). Усі ці підструктури взаємозв'язані: у процесі життєдіяльності особистості відбувається поступова соціалізація їх властивостей [15].

Серед широкого кола наукових праць, які присвячені вивченню феномена «готовності», Е. Остапенко [12] у своїй статті «амбівалентність розуміння феномена «готовності» виокремлює існування трьох основних узагальнюючих підходів, логічним представленням яких буде наступна послідовність:

- 1) історичний розподіл, запропонований І. Гавриш;
- 2) функціональний і особистісний підходи, виділені М. Дьяченко, Л. Кандиловичем;
- 3) розподіл досліджень за трьома площинами, запропонований А. Деркачем.

Щодо історичного підходу, то, досліджуючи дану проблематику, І. Гавриш вважає, що в історії розв'язання проблеми готовності людини до певних форм реагування, поведінки та діяльності можна відокремити три етапи опрацювання проблеми.

На першому з них (кінець XIX – початок XX ст.) готовність ототожнювалась із феноменом настанови та розглядалась як психічний стан суб'єкта, що спричиняє поведінку (діяльність) певного характеру й спрямованості (Д. Узнадзе).

На другому етапі (середина XX ст.) зазначений феномен розглядався як якісний показник саморегуляції поведінки людини (Г. Олпорт).

На третьому етапі (друга половина XX ст. – початок XXI ст.) готовність починає вивчатись у контексті теорії діяльності взагалі та професійної діяльності зокрема (Г. Гагаєва, М. Дьяченко, Л. Кандилович, Л. Нерсесян, К. Платонов, В. Пушкін, В. Шариков) [5, с. 18].

2. Функціональний і особистісний підхід вперше він був запропонований білоруськими дослідниками М. Дьяченко і Л. Кандиловичем і передбачає два підходи до трактування змісту готовності: функціональний та особистісний. Має багато прибічників і є широко представленим у численних працях, присвячених поняттю «готовність».

У межах функціонального підходу готовність до професійної діяльності трактується як певний стан психічних функцій, формування яких вважається необхідним для забезпечення високого рівня ефективної діяльності, тобто «готовність» визначається як психофізіологічний стан, що забезпечує швидкість актуалізації необхідного досвіду. Серед прибічників функціонального підходу можуть бути названі М. Левітов, який розуміє феномен як один з важливих станів, Г. Гагаєва (емоційний стан), В. Пушкін, Л. Нерсисян (певне функціонування і психічний стан, що забезпечує швидкість трудової дії), Т. Желязкова (психічний стан), А. Андрєєва (стан мобілізованої базової готовності), Ф. Рекешева (особливий особистісний стан) та інші.

За умов особистісного підходу готовність розглядається в контексті особистісних передумов успішної діяльності. Цей підхід передбачає вдосконалення психічних процесів, станів і властивостей особистості, які необхідні для ефективної діяльності, тобто готовність трактується як особистісне утворення, інтегративна стійка характеристика, що сприяє успішній діяльності. Серед представників особистісного підходу А. Пуні, який готовність розглядає, як впевненість у своїх силах, здатність керувати своїми діями, думками, почуттями, оптимальний рівень емоційного збудження; Р. Гаспарян, М. Мазмазян – впевненість у своїх силах, індивідуально-оптимальний рівень емоційного збудження, високий рівень особистісних домагань; М. Дьяченко, Л. Кандибович – психічний стан і характеристика особистості; М. Кулакова, К. Рейда – інтегративна якість; О. Літікова готовність розуміє як інтегровану властивість; Л. Кондрашова – складне особистісне утворення; О. Серняк – цілісне професійне новоутворення; Ю. Бойко, С. Моторина – інтегроване структурне особистісне утворення, стійке і складне особистісне утворення; Т. Шестакова, В. Уліч, Л. Гапоненко, В. Єршова, П. Рудик – складне психологічне утворення; О. Лугова – інтегративне особистісне і соціально-психологічне утворення; О. Гончарова – складне інтегральне новоутворення; П. Харченко – внутрішньо-цілісне поєднання всіх структурних складових психіки; О. Кривильова – розкриття потенційних можливостей [5, с. 18].

3) А. Деркач, розглядаючи готовність в контексті проблеми розвитку акмеологічної культури майбутнього магістра, виклав своє бачення феномена, зазначивши, що дослідження готовності проводилися у трьох площинах: індивідуально-особистісній (готовність представляє собою комплекс різноманітних властивостей; інтегральне, цілісне утворення), функціональній (готовність досліджується як короткотривалий або довготривалий стан, у якому активізуються психічні функції та мобілізуються фізичні і психічні ресурси) і особистісно-діяльнісній (готовність визначається як цілісний прояв усіх сторін особистості, що забезпечують ефективність діяльності).

Подібну точку зору поділяє Ж. Сорокіна, розуміючи під особистісною площиною, прояв особистісних якостей, які обумовлені характером майбутньої діяльності.

Дослідженням цього питання займалися К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Жуков, І. Кон, С. Косарецький, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Мерлін, Ф. Михайлов, А. Пуні та інші. Функціональна площина виявляється у тимчасовій готовності і працездатності в якій активізуються психічні функції, вміння мобілізувати всі фізичні і психічні ресурси, які необхідні для реалізації діяльності. В цій площині готовність досліджували: М. Левітов, Л. Нерсисян, В. Пушкін, В. Бочелюк, Д. Войтюк, Г. Дунін та інші.

Особистісно-діяльнісна площина містить дослідження проблеми готовності до професійної діяльності як особистісно-професійної проблеми. У цій площині проблему досліджують А. Деркач, І. Дорошенко, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Н. Соколова, В. Погребенський, Т. Усольцева, І. Черемухіна та інші [17, с. 9].

Протягом всього існування психотерапії величезну допомогу їй надавала філософія, предметом дослідження якої були і залишаються соціокультурні історично зумовлені закономірності розвитку особистості. У «Критиці чистого розуму» Кант узагальнив предметне поле філософії знаменитим питанням: «Що таке людина?», Тобто «Що я можу знати?», «Що я повинен робити?», І «На що я можу сподіватися?»

Ще за багато століть до того, як розгорілися суперечки про концептуальні підстави психотерапії, філософія успішно виконувала функцію лікування людських страждань. У Римській імперії I-II ст. вона стала сильнодіючим практичним засобом, перетворилася в цілий соціальний інститут «турботи про себе» або «культури себе». Першовідкривачем цієї культури був Мішель Фуко. Вивчаючи твори Епікрета, Сенеки, Плутарха, Марка Аврелія, він виявив нову сферу застосування знань про людину – приватну, центровану на його індивідуальній долі, душевному стані, особистісному зростанні, спокої і безтурботності. На відміну від антиковедів класичної школи Фуко побачив в еліністичній філософії не стільки «історично певну форму моралізму» і «суб'єктивізму», скільки перший досвід побудови себе, щось, що має безпосереднє відношення до внутрішнього світу сучасного індивідуалізованого суб'єкта. Фуко переконливо довів, що щоденники, листи і розмови стоїків I-II ст. узагальнювали велику і ретельно розроблену соціальну практику, представлену крім філософських трактатів різноманітними соціокультурними технологіями, громадськими інститутами і установами. Цю практику, а точніше, – сферу відносин між людьми, що склалася навколо неї в греко-римському світі, він і назвав «культурою себе». У її межах потенціал філософсько-антропологічного знання вперше був використаний виключно в інтересах конкретної людини, для повноцінного розвитку його особистості. «Культура себе» стоїків, що перетворила ресурси класичної філософії в гуманітарну

технологію вдосконалення себе, є прообразом психотерапії, її соціальною, теоретичною і «технологічною» матрицею. Саме психотерапія реалізує в сучасному світі принцип «турботи про себе», заміщений в європейській філософії Нового часу, особливо після Канта, іншим принципом – «Пізнай себе!»

Отож ще на початку виникнення психотерапії постало питання про необхідність для майбутнього фахівця починати оволодіння професією із проходження ролі клієнта. Перш ніж надавати допомогу іншим людям, слід навчитися приймати допомогу у вирішенні власних проблем від досвідчених спеціалістів. І це тільки перший етап професійної самоідентифікації. Наступним, не менш важливим етапом є оволодіння методами самопізнання, самовдосконалення.

Найважливішою з вимог до психотерапевта є автентичність (грец. *authentikos* – справжній) – здатність бути собою, не змінювати своєї істинної сутності з огляду на кон'юнктуру. Справжній фахівець повинен мати стійкі переконання, наукові знання і погляди, на яких базується філософський світогляд, символ віри, й потому бути впевненим у собі настільки, щоб не вдаватися до маніпуляцій, хитрих стратегій самопрезентації всемогутнього чарівника [21].

На думку А. Маркової, особистісний простір ширший за професійний і істотно впливає на нього. Отже, принципово і концептуально важливою виявляється гармонійна інтеграція завдань особистісного розвитку із завданнями розвитку власне професійного [8].

Мотиваційну основу професійного становлення психотерапевтів складає розуміння істини, глибини і «таємниці» професії і буття; глибока свідомість і глибинна інтерпретація законів функціонування психотерапевтичного буття; досягнення розквіту психотерапевтичної професійної майстерності. Як основний принцип мотивування використовується створення умов для реалізації прагнення досягнути власну суть і розкрити власну особистість. За умови реалізації даного принципу психотерапевт зможе гармонійно поєднувати особистісні та професійні фрагменти картини власного буття в світі, що є невід'ємною умовою розквіту його акме. Як основний діагностичний принцип використовується дослідження особливостей суб'єктивного моделювання об'єктивної реальності в свідомості психотерапевтів [1].

Як принципово значущі орієнтири виділяються етапи формуванні акме психотерапевтів: особистісне зростання і розвиток (формування екзистенціального, духовного акме); професійне зростання і розвиток (формування вербального, інтерпретаційного акме).

Процес формування екзистенціального, духовного акме – кількісна характеристика, формальний показник, формально-динамічний аспект зрілості: «вершина», «висота», «сходження», «досягнення», «зростання»). Разом із тим не можна не зупинитися на розгляді іншої іпостасі особистісного зростання. Це якісна характеристика («яким чином?», «якою ціною?», «з якими особистісними втратами і новоутвореннями?»

Показником професійної готовності психотерапевта як розвиненої мовної особистості є її інтерпретаційне, вербальне акме. Інтерпретація – це одне з найважчих завдань. Тут необхідно володіти рефлексією, мати багаті фонові знання, грамотно орієнтуватися у формальних засобах змістовного виразу тексту. Психотерапевт – інтерпретатор проходить копіткий шлях від розуміння окремих частин до цілісності герменевтично забарвленого змістовного простору і навпаки.

Зовнішні (об'єктивні) детермінанти професійної готовності психотерапевтів включають: конкретний історичний час; суспільно-політичну і соціально-економічну ситуацію; вимоги, що висувуються суспільством до професійної психотерапії; вплив мікросоціального статусу; гендерні і вікові відмінності та ін. Внутрішні (суб'єктивні) детермінанти: високий ступінь гуманізму; моральний імператив; сформований екзистенціально-гуманістичний професійний світогляд; психотерапевтичне мислення; багатий внутрішній світ (суб'єктивна картина буття); екзистенціальна зрілість; тенденція до глибинної особистісної зміни, росту і розвитку; прагнення в повному обсязі реалізувати творчий і акмеологічний потенціал; сформованість механізмів саморегуляції психічної стійкості психотерапевта як зрілого суб'єкта існування тощо.

Основним методичним принципом формування особистісно-професійної зрілості психотерапевта є інтеграційний підхід до вивчення і побудови психотерапевтичної діяльності. Знання герменевтики (один із різновидів сучасної філософії (від грец. *germeneutike* – мистецтво тлумачення) – теорія і практика тлумачення текстів), транспоноване на психологічний ґрунт, виступає як коректний інструмент психотерапевтичної і акмеологічної дії. Процес створення психікою концепту навколишньої дійсності, який має знаково-символічний характер, забезпечують два основні джерела знаків і сенсів – мова і культура. Оволодіння ними важливий момент готовності до психотерапевтичної діяльності. Саме вони надають ресурси для функціонування вищих психічних функцій – мислення, пам'яті, свідомості і мовлення. Мова, забезпечуючи можливість існування і виробництва значень, що створюють семіосферу психотерапії, представлена не тільки унікальністю своїх конкретних складових (семантики, синтаксису і прагматики), а й загальними правилами психотерапевтичного діалогу, який відповідає меті психотерапевтичної дії [2]. Акмеологічний аспект даної проблеми полягає в тому, що її вивчення безпосередньо пов'язане з оптимізацією шляхів ефективного становлення психотерапевта як зрілого суб'єкта професійної діяльності.

Мотиваційну основу акмеологічної концепції професійного готовності психотерапевта складає розуміння істини, глибини, суті і «таємниці» професії і буття; глибока свідомість і глибинна інтерпретація законів функціонування психотерапевтичного буття; досягнення розквіту професійної майстерності. Як основний діагностичний принцип виступає

дослідження особливостей суб'єктивного моделювання об'єктивної реальності в свідомості психотерапевтів, а також закономірностей формування їх професійної моделі світу. Основним методичним принципом є комплексний підхід до вивчення і побудови психотерапевтичної діяльності: асиміляція герменевтичного знання в полі функціонування психологічного простору. Як принципово значущі орієнтири при організації і оптимізації пов'язаних із становленням психотерапевтів процесів у даній концепції використовуються етапи формування акме: особистісний ріст і розвиток; професійний ріст і розвиток. Як основний комунікативний принцип виступає формування ефективного психотерапевта як розвиненої (зрілої) мовної особистості. Як основні дидактичні принципи використовуються сформульовані положення особистісно зорієнтованої метапедагогіки та метадидактики (особистісний, герменевтичний, екзистенціальний та акмеологічний аспекти самореалізації психотерапевта). Ознаками професійної готовності до психотерапевтичної діяльності є: особистісне ставлення до вирішуваних професійних завдань; психотерапія як зрілий світогляд; психотерапевтичні принципи «лікування душі» і «лікування душею» як невід'ємна частина життєдіяльності [7].

Китайський мудрець Лао-цзи писав у книзі «Дао Де Цзін»: «Той, хто знає людей, розсудливий. Той, хто знає себе – освічений. Той, хто перемагає людей – сильний. Той, хто перемагає самого себе – могутній» [11].

Представленість у науковій літературі проблеми готовності до психотерапевтичної діяльності та різні підходи до визначення даного поняття науковці розглядають його як складне інтегративне утворення, що забезпечує доцільність і можливість організації діяльності та містить низку компонентів, адекватних вимогам і змісту діяльності.

### **Список використаної літератури**

**1. Варфоломеева О. В.** Акме психотерапевта. Концепция профессионального развития : монография. – М. : МПА – Пресс, 2003. – 228 с. **2. Варфоломеева О. В.** Психотерапия: герменевтический контекст: монография. – Симферополь : Бланк-экспресс, 2002. – 148 с. **3. Всемирная** энциклопедия: Философия. – М. : АСТ, Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. **4. Вісник** НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. Випуск 2, 2007. – 340 с. **5. Гавриш І. В.** Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2006. – 579 с. **6. Концептуальні** принципи професійного становлення психотерапевтів: акмеологічний підхід / О. В. Варфоломеева кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології / Кримського республіканського інституту післядипломної педагогічної освіти. **7. Максименко С. Д., Пелех О. М.** Фахівця потрібно

модельовати // Рідна школа. – 1994. – № 3–4. – С. 68–72.

**8. Максименко С. Д.** Розвиток психіки в онтогенезі. В 2-х т. – К.: Ваклер, 2002. – 218 с.

**9. Маркова А. К.** Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

**10. Масленникова В. Ш.** Теоретические аспекты подготовки социального педагога в системе среднего специального образования. – Казань: Лаборатория оперативной полиграфии КГУ, 1995. – 93 с.

**11. Науанова К. М.** Философия в схемах и таблицах: учебно-методическое пособие. – Уральск: Издательский центр ЗКГУ им. М. Утемисова, 2011. – 268 с.

**12. Остапенко Е. О.** Амбівалентність розуміння феномена «готовність», аспірант кафедри педагогіки та психології ДВНЗ КНЕУ імені В. Гетьмана.

**13. Педагогіка** вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. За ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. 2005. – 399 с.

**14. Педагогіка** вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – К.: Знання, 2007. – 495 с.

**15. Перепелиця О. М.** Навчально-методичний комплекс з нормативної дисципліни «Філософські засади та методологія наукових досліджень» (для аспірантів гуманітарних факультетів). – Харків – 2016.

**16. Романовський О. Г.** Філософія психології: навч. посіб. для студентів напряму підготовки «Психологія» / О. Г. Романовський, В. Є. Михайличенко, Л. М. Грень. – Харків: НТУ «ХП», 2016. – 140 с.

**17. Серняк О. М.** Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічного управління колективною навчально-пізнавальною діяльністю учнів: автореф. дис. канд. пед. наук / Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 2008. – 20 с.

**18. Троцько Г. В.** Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: Автореф. дисдокт. пед. н.: 13.00.01, 13.00.04. – К.: Інститут ПППО, 1997. – 54 с.

**19. Філософія** психології національна академія внутрішніх справ навчально-науковий інститут № 4 київ – 2016.

**20. Філософські** проблеми психології / Національна Академія Внутрішніх Справ, навчально-науковий інститут. – № 4. – К., 2016.

**21. Ясперс К.** Философская вера [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sophia.nau.edu.ua/2010-07-29-11-48-45/2010-07-29-11-55-07/123-2010-07-31-19-28-29>

**22. Павленко О.** Цілепокладання як основна мета в системі формування методичної культури викладача вищої школи. – Черкаси, 2017.

**Міронов Р. А.** Філософські засади підготовки майбутніх психологів до психотерапевтичної діяльності в закладах загальної середньої освіти

Статтю присвячено вивченню філософського підходу до визначення феномену готовності взагалі, та готовності до психотерапевтичної діяльності зокрема. Охарактеризовано сутнісні визначення основних

структурних компонентів досліджуваного поняття: «готовність», «діяльність», «професійна діяльність», «психотерапевтична діяльність».

З позицій єдності і взаємодії філософії та психології щодо вивчення окремих соціально-психологічних феноменів, визначено готовність як цілеспрямоване вираження особистості, що включає свідомість, її найвище виявлення – самосвідомість, цілі, мотиви, переконання, погляди, вольові та інтелектуальні якості. Розглядаючи амбівалентність розуміння поняття «готовність до професійної діяльності», представлені основні узагальнюючі підходи. За допомогою застосування філософських методів, визначенні компоненти та ознаки готовності психологів до психотерапевтичної діяльності.

*Ключові слова:* Професійна діяльність, готовність, психотерапевтична діяльність, амбівалентність готовності, ознаки готовності.

**Миронов Р. А. Философские основы подготовки будущих психологов к психотерапевтической деятельности в учреждениях общего среднего образования**

Стаття посвящена изучению философского подхода к определению феномена готовности вообще, и готовности к психотерапевтической деятельности в частности. Охарактеризованы сущностные определения основных структурных компонентов исследуемого понятия: «готовность», «деятельность», «профессиональная деятельность», «психотерапевтическая деятельность». С позиций единства и взаимодействия философии и психологии по изучению отдельных социально-психологических феноменов дано определение готовности как целенаправленного выражения личности, включая сознание, его высшее проявление – самосознание, цели, мотивы, убеждения, взгляды, волевые и интеллектуальные качества. Рассматривая амбивалентность взглядов на понятие «готовность к профессиональной деятельности», представлены основные обобщающие подходы. С помощью применения философских методов, определены компоненты и признаки готовности психологов к психотерапевтической деятельности.

*Ключевые слова:* профессиональная деятельность, готовность, психотерапевтическая деятельность, амбивалентность готовности, признаки готовности.

**Mironov R. Philosophical principles of training future psychologists for psychotherapeutic activities in institutions of general secondary education**

The article is devoted to the study of the philosophical approach to determining the phenomenon of readiness in general, and readiness for psychotherapeutic activity in particular. Essential definitions of the main structural components of the investigated concept: "readiness", "activity", "professional activity", "psychotherapeutic activity" are characterized.

From the standpoint of unity and the interaction of philosophy and psychology with respect to the study of certain socio-psychological phenomena, readiness is defined as the purposeful expression of the individual, which includes consciousness, its highest identification - self-consciousness, goals, motives, beliefs, views, volitional and intellectual qualities. Considering the ambivalence of the notion of "readiness for professional activity", the main generalizing approaches are presented. By applying philosophical methods, identifying components and signs of psychologists' readiness for psychotherapeutic activity.

*Key words:* professional activity, readiness, psychotherapeutic activity, ambivalence of readiness, signs of readiness.

Стаття надійшла до редакції 29.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 378.147:364

**Н. П. Павлик**

### **ЛОГІКО-СТРУКТУРНА МАТРИЦЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ**

Проблема професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів сьогодні характеризується пошуком інструментів для вирішення низки нагальних потреб: зростання вимог до якості професійної підготовки та формування професійної компетентності майбутніх фахівців; впровадження системних змін у змісті, формах і видах навчальної діяльності; забезпечення підходів освіти впродовж життя й використання ресурсів неформальної освіти. Одним із дієвих інструментів планування змін у соціально-проектній діяльності є логіко-структурний підхід, застосування якого у контексті педагогіки вищої школи дозволить забезпечити відповідність очікуваних результатів поставленим цілям.

Проаналізована методична література щодо застосування логіко-структурного підходу (Л. Бобров і І. Медянкін, 2009, С. Готін і В. Калоша, 2007, О. Кустовська, 2005, Н. Нікітіна, 2003, А. Чемерис, 2012) дозволили нам визначити етапи логіко-структурного аналізу у контексті професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та побудувати проблемний і цільовий компоненти процесу перетворень. Водночас, логіко-структурна матриця як результативний елемент застосування логіко-структурного підходу, що дозволяє системно представити логіку запропонованих змін з організації неформальної

освіти майбутніх соціальних педагогів, ще не була предметом окремого дослідження.

Тому цілями статті є розкрити зміст організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів; охарактеризувати логіку спроектованої перетворювальної діяльності з упровадження неформальної освіти у процес професійної підготовки; представити логіко-структурну матрицю запланованих змін.

Логіко-структурний підхід відображає методику планування, виконання й оцінки соціальних програм і проектів засобами аналізу проблем, завдань, стратегії та побудову логіко-структурної матриці [1]. Цей підхід є інструментом для планування й впровадження різноманітних інноваційних процесів з метою визначення рівнів релевантності, реалістичності та стійкості їх упровадження [2].

До основних переваг логіко-структурного підходу як технології вирішення соціальних проблем та управління соціально-педагогічними проектами віднесено: чітке визначення цілей, завдань та змісту перетворюючої діяльності; різносторонній аналіз соціальної проблеми та наслідків її вирішення; визначення та застосування системи кількісних і якісних показників перетворювальної діяльності; чіткий розподіл обов'язків та відповідальні учасників і виконавців завдань; виявлення ключових елементів діяльності та встановлення зв'язку між ними; перенесення уваги при оцінці діяльності з питання «Хто винуватий?» на питання «Який найбільш реалістичний курс подальшої діяльності?» [3].

Означені елементи є визначальними для різних підходів і стратегій оцінки якості результатів перетворювальної діяльності.

Так, підготовка до планування інноваційної освітньої діяльності, на думку О. Жосана [4, с. 16], передбачає вибір стратегії розвитку, у якому автор виділяє 6 етапів: проблемний аналіз стану; формування концепції, розробка основних напрямів і задач інноваційної діяльності; формування цілей; побудова плану дій, експертиза програми. Тобто, означені стратегічні напрями упровадження інноваційної освітньої діяльності співвідносяться з етапами логіко-структурного аналізу.

Означені етапи дублюються у експертній роботі МіО [5, с. 42]: 1) опис проблеми, її актуальності та причин виникнення; 2) аналіз цільової аудиторії, її зацікавлених осіб та бенефіціарів; 3) формування мети і завдань перетворювальної діяльності; 4) продукти діяльності як матеріальні й інтелектуальні цінності, спродуковані для цільової категорії; 5) безпосередні та соціальні результати як зміни, що відбулися або відбудуться.

При формулюванні мети і завдань перетворювальної діяльності провідною вимогою виступає опис передбачуваного результату, що піддається оцінюванню й співвіднесенню завдань із методами реалізації. Опис очікуваних результатів здійснюється через формування системи показників (індикаторів).

Показники розрізняють:

- залежно від характеру емпіричних даних: кількісні (числа, коефіцієнти, відсоткові значення, середні бали і т.д.), якісні (описи, судження, ставлення, сприйняття, тощо);

- залежно від пролонгованості в часі: безпосередні (відстежуються у процесі діяльності); соціального результату (одержані по закінченню діяльності); соціального впливу (довгострокові).

Різниця між показниками та індикаторами оцінювання полягає у часових межах застосування; тобто, показники відображають інформацію про наявний і бажаний стан об'єкта, в той час як індикатори є результатами вже проведених вимірів зміни стану об'єкта.

Означені інструменти планування, організації й реалізації цілеспрямованих соціальних змін подібні, оскільки створюються відповідно теорії змін, що передбачає характеристику причинно-наслідкових зв'язків між запланованими діями й бажаними результатами та обґрунтування релевантності вибору інструментів і методів досягнення очікуваних результатів [6].

Це зумовлює застосування логіко-структурної матриці для візуалізації системного взаємозв'язку усіх чинників ефективності діяльності – місії, цілей, завдань, очікуваних результатів, заходів, показників, методів верифікації та можливих ризиків.

Проведений аналіз проблеми недостатнього рівня професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах ЗВО дозволив нам визначити причинно-наслідкові зв'язки між факторами, що впливають на проблему й розробити мету, перспективні цілі, результати та заходи, спрямовані на подолання визначеної центральної проблеми.

Відповідно, нами була спроектована логіко-структурна матриця, що відображає основні елементи моделювання результатів професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у контексті неформальної освіти. Відповідно до методології логіко-структурного підходу у матриці відтворюється модель організації перетворювальної соціально-педагогічної діяльності з організації неформальної освіти, оскільки основною метою її створення є розробка стратегії цілеспрямованого дослідницького втручання для підвищення результативності та оптимізації соціальних процесів [7].

Власне методика моделювання логіко-структурної матриці здійснюється через забезпечення вертикальних і горизонтальних взаємозв'язків таблиці 1, у якій стовпчик 1 відображає логіку спроектованих перетворень від загальної мети через конкретні завдання, дії, заходи до очікуваних результатів; стовпчик 2 характеризує якісні та кількісні показники оцінювання ефективності запропонованої діяльності; стовпчик 3 відображає методи та діагностичний інструментарій збору емпіричних даних дослідження для виявлення його результативності; стовпчик 4 відтворює прогнозовані припущення щодо потенційних труднощів і ускладнень реалізації формувального етапу експерименту для забезпечення можливостей їх корекції або усунення. Створення логіко-

структурної матриці дозволяє обґрунтувати виконання соціально-перетворювальної діяльності через забезпечення причинно-наслідкових зв'язків [8].

*Таблиця 1.*

**Проектування логіко-структурної матриці організації  
неформальної освіти у процесі професійної підготовки майбутніх  
соціальних педагогів**

Етапи	1. Логіка діяльності	2. Показники оцінки	3. Джерела перевірки	4. Припущення
<i>Загальна мета</i>	Підвищити рівень професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів	Рівень і характер сформованості ціннісно-мотиваційного, афективно-чуттєвого, когнітивно-гносеологічного та практично-діялісного компонентів професійної компетентності	Педагогічний експеримент із упровадження науково-методичного інструментарію організації неформальної освіти	Рівень професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів залежить від організації неформальної освіти
<i>Конкретні завдання</i>	З <sub>1</sub> : Реалізувати врахування інтересів, потреб, запитів, мотивів молоді у оволодінні професією З <sub>2</sub> : Створити сприятливий соціально-психологічний клімат додаткової неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів З <sub>3</sub> : Упровадити науково-методичний інструментарій організації неформальної освіти, спрямований на оволодіння майбутніми фахівцями соціально-педагогічними функціями З <sub>4</sub> : Забезпечити доступ молоді до актуальних неформальних освітніх курсів й інших видів активності	П <sub>1</sub> : Зростання свідомої внутрішньої мотивації студентів до професійного навчання та побудови кар'єри (якісний показник) П <sub>2</sub> : Задоволеність молоді процесом професійного навчання та можливостями неформальної освіти (якісний показник) П <sub>3</sub> : Опублікований й апробований науково-методичний інструментарій організації неформальної освіти (кількісний показник) П <sub>4</sub> : Кількість альтернативних професійних, освітніх, соціальних активностей у сфері неформальної освіти (кількісний показник)	Поточні дослідження Анкетування, тестування, фокус-опитування студентів та експертів Наукові та методичні публікації Спостереження, рефлексія Збір досвіду	В основі соціально значущого ефекту неформальної освіти лежить сприятливий клімат навчання, забезпечений дотриманням психолого-педагогічних підходів і методичних вимог до форм, методів, технологій, технік неформальної освіти
<i>Дії та заходи</i>	Д <sub>1</sub> : Побудова індивідуальної траєкторії навчання майбутніх соціальних педагогів із урахуванням особистих інтересів і мотивів молоді Д <sub>2</sub> : Упровадження полілогічних, комунікативних, діялісних форм і методів неформального	<i>Засоби:</i> Авторський науково-методичний інструментарій організації неформальної освіти – навчальний посібник «Теорія і практика організації неформальної освіти молоді», методичний дайджест «Форми та методи неформальної освіти», журнал «Неформальна освіта: кращі практики і проекти»	<i>Ресурси:</i> Експериментальна база дослідницької роботи Мережа соціального партнерства й наукового співробітництва Громадські об'єднання та неурядові	Існують люди та організації, зацікавлені у підвищенні результативності професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, готові до обміну досвідом, реалізації експериментальних дій, побудови мережі

	навчання Д3: Розробка науково-методичного інструментарію організації неформальної освіти Д4: Створення системи додаткової неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів	Фахові майстерні «Випускники – студентам» Студентські портфоліо із врахуванням досвіду виконання функцій соціально-педагогічної діяльності	організації Кращі практики і проекти неформального навчання молоді	
Результати	Р <sub>1</sub> : Організована соціально-педагогічна діяльність із вивчення та врахування цінностей, мотивів, потреб студентської молоді Р <sub>2</sub> : Забезпечення полілогічної, альтернативної, антиопресивної, толерантної до іншості атмосфери навчання Р <sub>3</sub> : Апробований науково-методичний інструментарій організації неформальної освіти Р <sub>4</sub> : Упроваджена система додаткових освітніх і соціальних активностей майбутніх фахівців для набуття ними професійного досвіду	Рівень професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів	Результати діагностики констатувального та формульовального етапів експерименту Друковані матеріали із проблеми організації неформальної освіти у соціальній сфері Наявність апробованих практик, проектів, заходів організації неформальної освіти	Підтверджена загальна та часткові гіпотези експериментальної роботи

Представлена у табл. 1. логіко-структурна матриця організації неформальної освіти у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів реалізує системний підхід до планування соціально-перетворюючої діяльності, виробляє алгоритм досягнення поставлених дослідницьких цілей, є основою розробки авторської концепції впровадження неформальної освіти у процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Тобто, спроектована матриця є узагальненою логічною формою представлення концепції формульованої діяльності, оскільки демонструє логіку спроектованих змін, інструменти реалізації й оцінки, а також потенційні обмеження результативності.

Представлений у роботі логіко-структурний процес доцільно використовувати у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в різних напрямках, а саме: при вивченні курсу «Методологія соціально-педагогічних досліджень», при розробці соціальних проектів і програм, при розробці навчально-методичного інструментарію до дисциплін, при плануванні виховної та управлінської діяльності на факультеті та у ЗВО.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у впровадженні спроектованих у логіко-структурній матриці елементів діяльності з організації неформальної освіти у процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів задля перевірки ефективності впливу.

### **Список використаної літератури**

- 1. Пособие Темпус.** Целенаправленная разработка и менеджмент проектов. European Training Foundation – ITAD – European Commission [Електронний ресурс]. – 2002. – Режим доступа к ресурсу: <http://www.etf.eu.int>.
- 2. Павлик Н. П.** Логіко-структурний аналіз проблеми якісної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів / Н. П. Павлик // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 2 (151). – С. 69-74.
- 3. Позняков В. В.** Логико-структурный подход в Управлении проектами [Електронний ресурс] / В. В. Позняков. – Режим доступа к ресурсу: ITeam.ru.
- 4. Жосан О. Е.** Педагогічний експеримент : навч.-метод. посіб. / [Укл. О. Е. Жосан]. – Кіровоград : Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. – 72 с.
- 5. Пильгун Л.** Планування МіО / Лариса Пильгун // Моніторинг і оцінювання: Заради чого? Яким чином? З яким результатом? : Навчальний посібник. / [авт. кол.]. – К. : МБФ «Альянс громадського здоров'я», 2018. – 178 с.
- 6. Теория изменений:** общие рекомендации к применению (из опыта БДФ «Виктория»). [Електронний ресурс]. – Режим доступа к ресурсу: [http://victoriacf.ru/wp-content/uploads/2014/04/Theory\\_Of\\_Changes.pdf](http://victoriacf.ru/wp-content/uploads/2014/04/Theory_Of_Changes.pdf).
- 7. Готин С. В.** Логико-структурный подход и его применение для анализа и планирования деятельности / С. В. Готин, В. П. Калоша. – М. : ООО «Вариант», 2007. – 118 с.
- 8. Чемерис А.** Розроблення та управління проектами у публічній сфері: європейський вимір для України. Практичний посібник / Чемерис А.; Швейцарсько-український проект «Підтримка децентралізації в Україні – DESPRO». – К. : ТОВ «Софія-А». – 2012. – 80 с.

### **Павлик Н. П. Логіко-структурна матриця організації неформальної освіти у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів**

У статті представлено результати застосування логіко-структурного підходу для планування стратегії організації неформальної освіти у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Логіко-структурний підхід у плануванні перетворювальної педагогічної діяльності характеризується технологічністю процесу контролю якості та є інструментом забезпечення релевантності, реалістичності й стійкості очікуваних результатів. На основі логіко-структурного аналізу проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у статті спроектована логіко-структурна матриця, яка відображає основні елементи моделювання результатів упровадження неформальної освіти. Логіко-структурна матриця ілюструє логіку перетворень від загальної

мети через конкретні завдання, дії, заходи до очікуваних результатів; характеризує якісні та кількісні показники оцінювання ефективності запропонованої діяльності; відображає методи та діагностичний інструментарій збору емпіричних даних дослідження для виявлення його результативності; відтворює прогнозовані припущення щодо потенційних труднощів і ускладнень реалізації формувального етапу експерименту для забезпечення можливостей їх корекції або усунення.

*Ключові слова:* логіко-структурний аналіз, логіко-структурна матриця, неформальна освіта, організація неформальної освіти, професійна підготовка, майбутні соціальні педагоги.

**Павлик Н. П. Логико-структурная матрица организации неформального образования в процессе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов**

В статье представлены результаты логико-структурного подхода к планированию стратегии организации неформального образования в процессе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов. Логико-структурный подход в планировании преобразующей педагогической деятельности характеризуется технологичностью процесса контроля качества и является инструментом обеспечения релевантности, реалистичности и стойкости ожидаемых результатов. На основании логико-структурного анализа проблемы профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в статье спроектирована логико-структурная матрица, отражающая основные элементы моделирования результатов внедрения неформального образования. Логико-структурная матрица иллюстрирует логику преобразований от общей цели через конкретные задачи, действия, мероприятия к ожидаемым результатам; характеризует количественные и качественные показатели оценки эффективности предложенной деятельности; отражает методы и диагностический инструментарий сбора эмпирических данных исследования для выявления его результативности; воссоздает прогнозируемые гипотезы касательно потенциальных трудностей и сложностей реализации формирующего этапа эксперимента для обеспечения возможности их коррекции либо устранения.

*Ключевые слова:* логико-структурный анализ, логико-структурная матрица, неформальное образование, организация неформального образования, профессиональная подготовка, будущие социальные педагоги.

**Pavlyk N. Logical-structural Matrix of Organization the Non-Formal Education in the Process of Future Social Pedagogues' Professional Training**

The article presents the results of the application the logical-structural approach for planning the strategy of organizing non-formal education in the process of future social pedagogues' professional training. The logical-

structural approach in the planning of transformative pedagogical activity is characterized by the technological capacity of the quality control process and is a tool for ensuring the relevance, feasibility and sustainability of the expected results. Based on the logical-structural analysis of the problem of future social pedagogues' training, in the article the logical-structural matrix is designed, which reflects the main elements of modeling the results of implementing the non-formal education. The methodology for modeling the logical-structural matrix was based on providing vertical and horizontal interconnections. The designed logical-structural matrix illustrates the logic of the planned transformations from the general goal through specific tasks, actions, measures to the expected results; characterizes qualitative and quantitative indicators of the evaluation the effectiveness of the proposed activity; reflects the methods and diagnostic tools for collecting empirical research data to determine its effectiveness; reproduces projected assumptions connected with the potential difficulties and complications of the implementation the molding stage of the experiment to provide opportunities for their correction or elimination. The main goal of organizing the non-formal education of future social pedagogues is to increase the level of their professional competence. Expected results from the organization of non-formal education are: organized socio-pedagogical activity on studying and taking into account the values, motives, needs of students; provision of a polygonal, alternative, anti-oppressive, tolerant atmosphere of learning; proven scientific and methodical tools for organizing the non-formal education; the system of additional educational and social activities of future specialists for gaining their professional experience is introduced.

*Key words:* logical-structural analysis, logical-structural matrix, non-formal education, organization of non-formal education, professional training, future social pedagogues.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2018 р.  
Прийнято до друку 26.10.2018 р.  
Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 330.3:378.1

**І. С. Паславська**

## **РИЗИК-МЕНЕДЖМЕНТ ЯК НОВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ВИЩИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ**

На сучасному етапі розвитку освіти та науки в цілому вищі навчальні заклади стикаються з низкою проблем та вимог, подолання та вирішення яких гарантує збереження конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. Аби вищий навчальний заклад функціонував належним

чином та займав рейтингові позиції, успішно долаючи будь-які проблеми та негаразди, необхідна реорганізація системи управління. Це може бути повна відмова від традиційної системи управління або лише часткове використання таких новітніх технологій в системі управління освітою як ризик-менеджмент.

Незважаючи на необхідність та актуальність впровадження технологій ризик-менеджменту в систему управління вищим навчальним закладом, понятійно-термінологічний апарат ризик-менеджменту в освіті є недостатньо розробленим. Та загалом практика використання технологій ризик-менеджменту в системі управління освітою в нашій країні є достатньо новим напрямком.

**Мета** даного дослідження полягає в проведенні аналізу наукової та навчально-методичної літератури останніх десятиріч та узагальненні стану дослідження використання технологій ризик-менеджменту у вищих навчальних закладах.

Протягом останніх десятиріч все частіше об'єктом інтересу вчених стає ризик в сфері управлінської діяльності. Даному питанню свої праці присвячують такі науковці як І. Арлюкова, В. Гриньова, В. Кравченко, В. Коюда, О. Коюда, А. Старостіна, О. Пономаренко, С. Романюк, В. Черкасов та ін.

Вивченню ризиків в освіті свої праці присвячують наступні науковці: С. Білоусова, М. Беляєва, Т. Костюкова, І. Лисенко, Н. Нікітіна, В. Чупров, П. Щеглов та ін.

Незважаючи на практичну та теоретичну цінність на даному етапі розвитку педагогічної науки проблема ризику та ризик-менеджменту розглянута недостатньо, більш детально дана проблема розглядається в економіці, банківській справі, філософії, психології.

У вітчизняній науці та практиці досі не узагальнені підходи та методики використання аспектів ризик-менеджменту в управлінні вищим навчальним закладом.

В результаті проведеного аналізу назв (231 назва) дисертацій, статей, підручників, навчальних посібників, монографій та збірок наукових праць виявлено наступне: 45% проаналізованої літератури присвячено розгляду ризику та ризик-менеджменту як економічної категорії й лише у 30% – ризик та ризик-менеджмент вивчається у сфері освіти та педагогіки, інші 25% літератури присвячено розгляду даних понять у таких сферах як управління проектами, психологія, філософія, право, інноваційна діяльність, менеджмент, спорт, мореплавство та фармакологічна справа.

Даний аналіз підтверджує новизну та недостатню дослідженість таких категорій як «ризик» та «ризик-менеджмент» в педагогіці та освіті.

Ризик-менеджмент сформувався в окрему науку у II половині XX століття. Становлення ризик-менеджменту як науки припадає на 1973 рік. Становлення ризик-менеджменту як нової парадигми стратегічного управління в сучасному бізнесі відноситься до середини

90х років ХХ століття. Швидкий розвиток мережі Інтернет, глобалізація, розвиток ринку похідних інструментів, інформаційно-технологічний розвиток кардинально змінили підходи до управління ризиками.

Ризик-менеджмент – це безперервна, всеохоплююча система управління ризиками організації, яка включає в себе комплекс різних методів та способів які направлені на усунення перешкод при досягненні основних бізнес-цілей компанії.

Ризик-менеджмент, чи управління ризиками, – порівняно новий напрям у теорії і практиці менеджменту, що впевнено посів своє місце серед сучасних методів управління

В Україні ризик-менеджмент на підприємствах практично цілком поки що зводиться до страхування. Є окремі напрацювання в інвестиційно-банківській сфері; щорічно (з 2000 р.) питання управління фінансовими ризиками обговорюють у рамках Східноєвропейського форуму з ризик-менеджменту [1].

У деяких країнах Європи та світу вже існують такі стандарти. При цьому в нашій країні відсутні такі нормативні акти. Провідними розробниками стандартів із ризик-менеджменту є Канадська та Японська асоціації стандартів, Організація по стандартах Австралії, Міжнародна організація зі стандартизації (МОС) та Міжнародна електротехнічна комісія (МЕК), Австрійський інститут стандартів, тощо.

Ризик-менеджмент спрямований на ідентифікацію ризиків, їх аналіз та оцінку, а також на розробку заходів, направлених на боротьбу з ризиками з метою отримання найбільшої вигоди за оптимального для установи чи підприємства рівня ризику.

Ризик-менеджмент повинен представляти собою постійний процес, який аналізує розвиток установи чи підприємства в процесі діяльності, а саме минуле, теперішнє та майбутнє установи чи підприємства в цілому. Він повинен бути інтегрований в загальну культуру організації, прийнятий і схвалений керівництвом, а потім донесений до кожного співробітника організації як загальна програма розвитку з встановленням конкретних задач на місцях. Ризик-менеджмент як єдина система управління ризиками повинна містити в собі програму контролю над виконанням встановлених задач, оцінку ефективності заходів, що проводяться, а також систему заохочення на всіх рівнях організації.

В літературі існує велике різноманіття класифікацій ризиків залежно від цілей. Класифікація ризиків означає систематизацію великої кількості ризиків на підставі певних ознак і критеріїв, що дозволяють об'єднати підмножини ризиків у певні групи.

Проведений контент-аналіз класифікацій ризиків свідчить про відсутність єдиного підходу до класифікації, оскільки наявні більше 40 різних критеріїв ризиків і більше 220 видів.

Існуючі в даний час класифікації ризиків дозволяють розділити їх на кілька груп за різними ознаками:

- масштабом виникнення: макроризики (формуються завдяки чинникам, що мають місце в масштабі певної держави); мезоризики (формуються завдяки чинникам, що мають місце в масштабі певної галузі, наприклад, галузі освіти); мікроризики (формуються завдяки чинникам, що мають місце в масштабі навчального закладу);

- джерелом: зовнішні (не пов'язані безпосередньо з діяльністю самого навчального закладу) і внутрішні (результат діяльності);

- часом: короткострокові (ризики, пов'язані із оперативною щоденною діяльністю навчального закладу), середньострокові (ситуаційні ризики, поява яких може бути дещо віддалена від моменту виявлення та прийняття відповідного рішення) та довгострокові (ризики, що значно віддалені у часі від моменту прийняття та реалізації управлінського рішення та мають тривалу дію в межах системи);

- терміном дії: ретроспективні ризики (пов'язані з рішеннями, що були прийняті у навчальному закладі у минулому, але зараз реалізуються), поточні (співвідносяться з поточною діяльністю навчального закладу, змінюються під впливом постійно діючих факторів ризику), перспективні (пов'язані з можливими змінами умов функціонування суб'єкту ризику нині, що в майбутньому може змінити ризикову ситуацію у навчальному закладі);

- за характером прояву: політичні (нестабільність державного устрою, діяльність органів влади, що зумовлено етнічними, регіональними проблемами, поляризацією інтересів соціальних груп тощо) і економічні ризики (несприятливі зміни в економічній діяльності країни, регіону, навчального закладу, різних рівнях управління тощо);

- сферою походження: політико-правові, фінансово-економічні, організаційно-технічні, кадрові, управлінські, інформаційно-комунікаційні, соціокультурні, навчально-методичні.

Слід зазначити, що однакові зовнішні ризики можуть по-різному впливати навіть на схожі організації. Характер та глибина впливу зовнішніх ризиків залежить від розташування організації, наявності у неї необхідних ресурсів, ступеня використання існуючого потенціалу, креативності менеджменту, організаційної культури тощо [2, с. 225].

На основі аналізу наукової літератури, особистого досвіду роботи у ВНЗ, особистих спостережень та експертного опитування було виділено наступні ризики ВНЗ.

Орієнтовний перелік ризиків ВНЗ

- Складна демографічна ситуація.
- Зменшення бюджетного фінансування ВНЗ.
- Відкликання ліцензії на надання освітніх послуг.
- Падіння споживацького інтересу.
- Зростання конкуренції.
- Висока інфляція.
- Падіння доходів населення.

- Незатребуваність спеціалістів.
- Освітні послуги низької якості.
- Нестабільність внутрішньополітичної ситуації у державі.
- Ризик змін законодавства щодо регулювання (регламентування) діяльності закладів освіти.

- Недосконалість механізмів залучення коштів партнерів (гранти, спонсорські внески тощо).

- Недостатність матеріально-технічного забезпечення закладу освіти.

- Невідповідність технічним, санітарним, пожежним та іншим нормам безпеки життєдіяльності.

- Зменшення професійно-кваліфікаційного рівня персоналу у навчальному закладі.

- Плинність кадрів у навчальному закладі.

- Демотивування персоналу навчальних закладів.

На основі виділених ризиків можна запропонувати наступну класифікацію:

- соціально-політичні ризики (складна демографічна ситуація; нестабільність внутрішньополітичної ситуації у державі, зменшення кількості абітурієнтів, неможливість працевлаштування випускників, зменшення контингенту студентів);

- державно-правові ризики (відкликання ліцензії на надання освітніх послуг; ризик змін законодавства щодо регулювання (регламентування) діяльності закладів освіти);

- фінансово-економічні ризики (зменшення бюджетного фінансування ВНЗ; висока інфляція; падіння доходів населення; недосконалість механізмів залучення коштів партнерів (гранти, спонсорські внески тощо), зменшення або втрата фінансових ресурсів, недостатнє бюджетне фінансування, недосконалість механізмів залучення коштів партнерів (гранти, спонсорські внески тощо);

- ризики, пов'язані з діяльністю ВНЗ як суб'єкта ринкових відносин (падіння споживацького інтересу, зростання конкуренції, незатребуваність спеціалістів, освітні послуги низької якості, недостатній рівень підготовки студентів, недостатній рівень компетентності випускників, неефективність системи освіти, відсутність престижу національної системи освіти через її неефективність або корумпованість, відсутність престижу вищого навчального закладу через його недостатній рівень підготовки студентів або корумпованість, низькі показники в рейтингах, непривабливість вищого навчального закладу для іноземних студентів);

- ризики, пов'язані з недостатністю матеріально-технічної бази (недостатність матеріально-технічного забезпечення закладу освіти, невідповідність технічним, санітарним, пожежним та іншим нормам

безпеки життєдіяльності, недостатні кількісні показники матеріально-технічної бази, недостатні якісні показники матеріально-технічної бази);

- ризики, пов'язані з науково-педагогічним складом ВНЗ (зменшення професійно-кваліфікаційного рівня персоналу у навчальному закладі, плинність кадрів у навчальному закладі, демотивування персоналу навчальних закладів, недостатня якість (кваліфікація) викладацького складу, зменшення професійно-кваліфікаційного рівня персоналу, зменшення кількості викладачів, прояв професійних деструкцій серед викладацького складу, зниження віддачі викладачів в результаті зниження вмотивованості, недостатня якість менеджменту).

В процесі своєї діяльності вищі навчальні заклади стикаються з низкою загроз та ризиків, які необхідно або попереджати до їхнього настання, або долати їх, в разі настання. Ідеальним варіантом для недопущення настання ризикованих ситуацій може бути попереджувальний менеджмент, який включає в себе усвідомлення потреби не тільки в ідентифікації та обробці ризиків, але й в ідентифікації можливостей та загроз.

Міжнародні стандарти з ризик-менеджменту дають можливість використовувати будь-які методи, засоби та технології оцінки, обробки та управління ризиками. Як правило це використання якісної та кількісної оцінки ризиків. Міжнародні стандарти також передбачають проведення параметризації ризиків, тобто визначення параметрів ризику: ймовірності, ступеня суттєвості ризику, його взаємодії з іншими ризиками, обґрунтованості заходів з обробки ризику. Також, згідно з міжнародними стандартами в практиці управління ризиками зустрічається перебірний підхід, тобто експерти розглядають кілька можливих варіантів управлінських рішень, та обирають той варіант рішення, прийняття якого зменшує ймовірність настання ризикової ситуації.

Ключовим моментом ризик-менеджменту є, на нашу думку, не стільки виявлення ризиків, скільки передбачення загроз (обставини або події, які виникають у зовнішньому та внутрішньому середовищі ВНЗ, які можуть стати причиною зменшення ефективності діяльності ВНЗ та унеможливлення реалізації поставлених цілей), які можуть негативно впливати на діяльність ВНЗ.

Ризик – менеджмент спрямований на зменшення та нейтралізацію ризиків, неперервний контроль ризикової ситуації.

Процес управління ризиками складається з певних етапів, проте їхня кількість та послідовність не є сталим показником, бо існує певне розмаїття поглядів науковців на дане питання.

В результаті проведеного аналізу підходів науковців до виділення етапів ризик-менеджменту, можна дійти висновку, що майже всі автори виділяють такі етапи, як ідентифікація, аналіз, вибір методів реагування, контроль.

Проаналізувавши існуючі етапи управління ризиками можемо виділити власні етапи:

1. Виявлення ризику
2. Ідентифікація (віднесення ризику до певної групи)
3. Аналіз або параметризація ризиків (оцінювання ймовірності, ступеня суттєвості, взаємодії з іншими ризиками, пріоритезація)
4. Вибір методів управління ризиками
5. Моделювання ризикових ситуацій та можливих варіантів подолання даних ситуацій
6. Експертна оцінка варіантів управлінських рішень
7. Прийняття управлінських рішень, які зменшують ймовірність або унеможливають настання ризикової ситуації
8. Реалізація управлінських рішень
9. Моніторинг та аналіз ефективності управлінських рішень

На сьогоднішній день навчальні заклади є повноправними суб'єктами ринкової економіки. Спостерігається підвищення вимог населення до якості освіти, професійної компетентності випускників, оновлення технологій навчання, загострення конкурентної боротьби на ринку освітніх послуг. Для збереження конкурентоспроможності та розвитку навчальних закладів в швидко змінюваних умовах функціонування необхідно не тільки відслідковувати стан ринку освітніх послуг й оцінювати своє становище на цьому ринку, а й застосовувати методи прогнозування розвитку ринку, розробляти альтернативні варіанти діяльності в залежності від зміни зовнішнього середовища.

Вищим навчальним закладам необхідно розробляти та впроваджувати систему моніторингу та ідентифікації ризиків на ринку освітніх послуг, оскільки ризики, які формуються у зовнішньому середовищі, безпосередньо впливають на функціонування навчального закладу.

### **Список використаної літератури**

**1. Східноєвропейський** форум з ризик-менеджменту. Режим доступу: [<http://www.fas.com.ua/event.php?id=82>]

**2. Ткачук С. В.** Специфіка формування продуктової політики підприємств сфери послуг / С. В. Ткачук, С. А. Стахурська, В. О. Стахурський // Актуальні проблеми економіки. – 2015. – №4. – С. 220–228.

**3. Заюков І.** Проблеми та перспективи розвитку в Україні професійного навчання кадрів на виробництві / І. Заюков, Н. Коваль // Економіка України. – 2008. – № 6. – С. 80–87.

**4. Дудко П. М.** Науково-практичні основи формування конкурентних переваг в системі стратегічного управління вищим навчальним закладом / П. М. Дудко // Проблеми науки. – 2013. – № 5. – С. 225–232.

**5. Гальчинський А. Є.** Основи економічної теорії [підручник] / А. Є. Гальчинський, П. С. Єщенко, Ю. І. Палкін. – К. : Вища освіта, 1995. – 471 с.

**6. Старостіна А. О.** Ризик-менеджмент: Теорія та практика : навч. посіб. / А. О. Старостіна, В. А. Кравченко. – К. : Політехніка, 2004. – 200 с.

**7. Хриков Є. М.** Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

**Паславська І. С. Ризик-менеджмент як новітня технологія в системі управління вищим навчальним закладом**

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена необхідністю збереження та підвищення конкурентоспроможності вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг. Впровадження менеджменту ризиків у діяльність ВНЗ досить новий напрям у системі управління ВНЗ в Україні, який дасть змогу скоригувати стратегію розвитку з урахуванням ступеня ризику, підвищити результативність функціонування навчальних закладів та забезпечити розвиток в умовах невизначеності, долаючи негативні та слідуючи позитивним тенденціям.

*Ключові слова:* ризик-менеджмент, вищий навчальний заклад, якість, ефективність, система управління, освітні послуги.

**Паславская И. С. Риск-менеджмент как новейшая технология в системе управления высшим учебным заведением**

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена необходимостью сохранения и повышения конкурентоспособности высших учебных заведений на рынке образовательных услуг. Внедрение менеджмента рисков в деятельность ВУЗов довольно новое направление в системе управления ВУЗами в Украине, которое даст возможность откорректировать стратегию развития с учетом степени риска, повысит результативность функционирования учебных заведений и обеспечит развитие в условиях неопределенности, преодолевая негативные и следуя положительным тенденциям.

*Ключевые слова:* риск-менеджмент, высшее учебное заведение, качество, эффективность, система управления, образовательные услуги.

**Paslavska I. Risk-Management as a New Technology in the System of Higher Educational Institution Government**

Actuality of material, stated in the article, is conditioned by the necessity of maintenance and increase of competitiveness of higher educational institutions at the market of educational services. Implementation of risk management in activity of HEI is rather new direction in the system of HEI government in Ukraine, that will give an opportunity to correct strategy of development taking into account the degree of risk, to promote effectiveness of functioning of educational institutions and provide development in the conditions of uncertainty, overcoming negative and following positive tendencies.

*Key words:* risk-management, higher educational institution, quality, efficiency, government system, educational services.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Хриков Є. М.

УДК 159.923.2: 159.925

**Т. А. Пашко**

### **ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГА**

Становлення майбутнього психолога – це складний та багаторівневий процес, основи якого закладаються в ході навчання у вищій школі. Професійні компетенції майбутнього психолога визначаються не стільки сукупністю галузевих знань скільки набором певних особистісних якостей фахівця. Тому найбільш важливим та безумовно складним завданням сучасного навчання у вищій школі є створення необхідних умов для розвитку особистості майбутнього психолога.

На сьогодні, суспільний попит та професійне середовище задає надзвичайно високі стандарти для психологів, вимагаючи від спеціалістів не лише високого рівня професійних знань та навичок, а й високого рівня загальної культури, нестандартного мислення, мобільності, харизматичності. Ці вимоги визначають рівень знань та умінь, необхідних сучасному фахівцеві, істотно розширюючи зміст поняття професійні компетентності психолога.

Розвиток власної особистості, рівня її свідомості та самосвідомості – основа професійного становлення сучасного психолога. Процес формування власної професійної позиції обумовлений багатьма чинниками, найбільш вагоме значення серед яких мають індивідуальні детермінанти особистості. У сучасній психології існує величезна кількість теоретичних підходів, кожний з яких має свої методологічні особливості і пред'являє свої вимоги до особистості психолога. Важливим показником особистісної та професійної зрілості психолога є його конгруентність професійній філософії, обраній теоретичній та практичній парадигмі.

Питання про те, як в процесі підготовки студентів-психологів створити умови для того, щоб вони змогли сформувану професійну філософію, визначитись з теоретичною та практичною парадигмою роботи, що надасть можливість їм максимально самореалізуватись, в професії, розкрити весь свій особистісний потенціал досі залишається відкритим.

Різних аспектів даного питання торкались в своїх роботах А. Деркач, Е. Клімов, С. Максименко, В. Рибалко, Н. Чепелева, Т. Яценко та інші в межах дослідження проблем професійного розвитку психолога [1; 2]. Питань розвитку самосвідомості фахівців, які працюють в сфері «людина – людина» торкались У. Каташев, Є. Зесер, В. Слободчиков, Л. Мітіна, А. Маркова, Т. Сікорська [3].

Навчаючи студентів-психологів, важливо доносити до їх свідомості, що за будь-якою теорією чи поглядом стоїть певна особистість, яка мала

свій власний життєвий досвід, власні психологічні якості, що певна психологічна думка виникала в специфічному контексті життя суспільства та людини, яка її проголошувала. Це надасть можливість студентам сприймати будь-який погляд, теорію, дослідження як цілісне явище, не відокремлене від людини, бо саме цілісність є показником високого рівня розвитку свідомості.

Саме ця ідея покладена в основу статті, відштовхуючись від неї була зроблена спроба вивчити взаємозв'язок між індивідуальними особливостями особистості психолога та обраною професійною парадигмою.

У дослідженні брали участь практикуючі психологи, віком від 30 до 43 років, які були розподілені на три групи, в залежності від обраного професійного підходу – НЛП-практики, гештальттерапєвти і психодраматисти.

Дослідження проходило в два етапи. На першому етапі було проведено спостереження за особистісними особливостями психологів-практиків, з метою виділення переліку якостей, які могли б визначити вибір професійного напрямку. Серед таких якостей були виділені наступні: гнучкість, відповідальність, цілеспрямованість, самоприйняття, способи компенсації фруструючих ситуацій, задоволеність життям, життєві цінності.

На другому етапі було проведено емпіричне дослідження, визначених особистісних якостей, за допомогою наступних методик: методика дослідження ригідності, тест – опитувальник суб'єктивної локалізації контролю, модифікація шкали Дж. Роттера, С. Пантілєєвим, В. Століним, тест СЖО Д. Леонтьєва, тест-опитувальник самовідношення В. Століна, С. Пантелєєва, діагностика типологій психологічного захисту (Р. Плутчик в адаптації Л. Вассермана, О. Єришева, Є. Клубовой та ін.).

У ході кількісного аналізу результатів дослідження були виявлені наступні статистично значущі взаємозв'язки між такими показниками.

Шкала «Самоповаги» зворотно корелює зі шкалою «Регресія» (-0,95) та «Заміщення» (-0,92), чим більше людина впевнена в своїх здібностях, здатності контролювати власне життя, тим менше вона використовує регресію та заміщення як механізм психологічного захисту. Отже, впевнена, самостійна особистість не використовує примітивні механізми психологічного захисту та здатна зберігати внутрішню стійкість в ситуації напруги.

Шкала «Аутосимпатія» зворотно корелює зі шкалою «Самозвинувачення» (-0,9), чим більш позитивно людина себе оцінює, чим більше вона собі довіряє, тим менше вона звинувачує себе, критикує та здатна розподіляти відповідальність, що надає їй змогу вільно себе проявляти та почувати цінною особистістю.

Шкала «Очікуване відношення інших» зворотно корелює зі шкалою «Заперечення» (-0,88), чим більш позитивного відношення до себе людина очікує, тим менше використовує механізм психологічного

захисту – заперечення, який виражається у відкиданні думок, почуттів, бажань, потреб або реальності, котрі неприйнятні на свідомому рівні. Людина здатна приймати реальність такою якою вона є та відчувати себе цінною та прийнятою іншими.

Шкала «Самокерівництво» зворотно корелює зі шкалою «Проекція» (-0,98), чим більше людина впевнена у собі, самостійна, має відчуття, що вона здатна впливати на власне життя, тим більше вона себе приймає у всіх проявах та не схильна приписувати власні прояви, думки, реакції, бажання іншим.

Шкала «Самозвинувачення» негативно корелює зі шкалою «Інтернальність» (-0,91), чим більш негативно людина до себе відноситься, фокусується на недоліках, звинувачує себе, тим менше вона бере відповідальність на себе за власне життя.

Шкала «Саморозуміння» зворотно корелює зі шкалою «Компенсація» (-0,92), чим більше людина розуміє саму себе, свої думки і почуття, тим менше вона намагається переорієнтовувати енергію власної реальної потреби на щось інше, реалізуючи її автентично.

Шкала «Процес» прямо корелює зі шкалою «Локус контролю Я» (0,98), чим більше цікавості і емоційної насиченості по відношенню до самого процесу життя людина має, тим більше вона впевнена в своїх здатностях контролювати власне життя.

Шкала «Цілі» прямо корелює зі шкалою «Процес» (0,7), чим більш цілеспрямованою є людина, тим більш цікавою і емоційно насиченою для неї є сам процес життя.

Шкала «Заміщення» зворотно корелює зі шкалою «Результат» (-0,74), чим більш виражений механізм захисту – заміщення, тим менше людина відчуває задоволення від прожитої частини життя, вона немов би робить не те, що насправді бажає, символічно зраджує себе.

Аналіз результатів дослідження в контексті порівняння особистісних якостей психологів, котрі працюють в зазначених нами напрямках, надав можливість виокремити значущі характеристики особистості в залежності від обраної психологічної парадигми.

Для психологів, які працюють в межах філософії НЛП, яка сприймає особистість функціонально, як сукупність ознак, які надають можливість бути ефективним в житті, властивий надзвичайно високий рівень контролю як за власним життям так і за своєю особистістю. Це свідчить про наявність певного обмеження особистості, котре пов'язане з настановою про існування «надзвичайної людини», яка може все, достатньо лише забажати. Психологи цього напрямку мають чітку мету, високий рівень самоповаги та самовпевненості порівняно з представниками інших підходів. При цьому для них надзвичайно важливими є думки про них інших, гарне відношення до них. Їх очікування відносно цього мають найбільший показник. Також респонденти цієї групи більше схильні звинувачувати себе у негараздах.

При цьому, психологи які працюють в парадигмі НЛП мають найменший показник ригідності, що свідчить про гнучкість поведінки та мислення, що є важливою професійною компетенцією психолога. Представники цієї групи частіше за все використовують механізм психологічного захисту заперечення та компенсацію, менше – регресію. Це свідчить про те, що вони не помічають деякі стимули з навколишнього середовища та знецінюють власні думки та почуття. При цьому вони легко можуть компенсувати існуючі вади власної особистості. Регресують вони найменше, порівняно з психологами з інших напрямів.

Психологи, які працюють в межах гештальт підходу, в основі якого лежить розуміння людини як цілісної особистості в сукупності усіх її проявів, яка має усі необхідні ресурси для того, щоб вирішувати і життєві завдання, мають найменші показники екстернальності локус-контролю за всіма шкалами. Їх задоволеність власним життям, його результатами в межах норми, в них є певна життєва мета, котра порівняно з іншими респондентами більш реалістична. У представників цієї групи надзвичайно високі показники за шкалою ригідності. Отже, їх настанови, переконання та стереотипи поведінки стійкі та незмінні.

Психологи, які працюють в цьому напрямку поважають себе, мають достатній рівень самовпевненості та не схильні до самозвинувачувань. Вони найменше задоволені результатами власного життя.

Психологи, які працюють в психодраматичній парадигмі, яка розглядає особистість, перш за все, як здатну діяти спонтанно та творчо, мають дуже високі показники за шкалою ригідності, ціліпокладання та інтернальності локус-контролю. Респонденти цієї групи найменше схильні до самозвинувачень, поважають себе та менше очікують позитивного відношення інших. Серед механізмів психологічного захисту в них найбільш проявлено заперечення та компенсація.

Отже, ми можемо констатувати, що існують певні особистісні якості особистості, які детермінують вибір тієї або іншої професійної філософії психологом.

Так, психологи гештальт-підходу, більш прагнуть до внутрішньої свободи, фокусуються на задоволеності життям, прагнуть приймати себе такими як вони є та використовують механізми психологічного захисту більш високого рівня.

Психологи, які працюють в психодраматичній парадигмі, мають високий рівень самоповаги, не схильні до самозвинувачень, менше очікують позитивного відношення до себе з боку інших та схильні до заперечення, отже досить болісно сприймають дійсність.

Психологи, які працюють в теоретичному та практичному полі НЛП, самовпевнені, мають чітку мету, високий рівень інтернальності ЛК та схильні до заперечення.

Спираючись на отримані результати, можна стверджувати, що процес професійного становлення психолога, слід спрямовувати на розвиток самопізнання, професійної рефлексії, свідомої життєвої позиції,

здатності відповідати за власні вибори та рішення, спрямовувати свою активність на особистісну та професійну самореалізацію. Саме це надасть можливість майбутнім фахівцям стати компетентними спеціалістами та цікавими особистостями, котрі обирають свій професійний шлях свідомо та відповідно до власної індивідуальності.

Перспективою подальшого дослідження даної проблеми може стати вивчення несвідомих глибинних потреб особистості, які компенсуються або реалізуються в обраній професійній філософії.

### **Список використаної літератури**

**1. Максименко С.Д.** Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии): / С. Д. Максименко – М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 2000. – 320 с. **2. Кочюнас Р.** Основы психологического консультирования: пособие / Р. Кочюнас – М. : «Академический проект», 1999. – 240 с. **3. Ролло Мэй** Искусство психологического консультирования: монография. / М. Ролло. – М. : «Класс». 2000 – 90 с. **4. Фриц Перлз** Практика гештальттерапии / Ф. Перлз. – М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. – 384 с. **5. Эльманович В. И.** Нейролингвистическое программирование / В. И. Эльманович. – М. : «Лад», 1994. – 124 с. **6. Келлерман Питер** Феликс Психодрама крупным планом: Анализ терапевтических механизмов: / Келлерман Питер Феликс. – М. : «Класс», 1998. – 240 с.

### **Пашко Т. А. Індивідуально-психологічні детермінанти професійного становлення психолога**

У статті проаналізовано вплив індивідуально-психологічних особливостей особистості майбутнього психолога на формування професійної філософії, вибір теоретичного та практичного підходу до реалізації професійної діяльності. Визначені провідні індивідуальні ознаки особистості, які зумовлюють тяжіння психолога до певного теоретико-методологічного підходу. Подано результати емпіричного дослідження індивідуально-психологічних якостей спеціаліста-психолога в залежності від вибраного професійного підходу. Описані значущі особистісні якості психологів наступних напрямків – НЛП, гештальт – підхід, психодрама.

*Ключові слова:* особистість, професійне становлення, компетенції, індивідуальність.

### **Пашко Т. А. Индивидуально-психологические детерминанты профессионального становления психолога**

В статье рассмотрены индивидуально-психологические особенности личности будущего психолога в контексте формирования профессиональной философии. Проанализировано влияние личностных особенностей психолога на склонность реализовывать профессиональные задачи, используя определенный теоретический фундамент и практический инструмент.

Представлены результаты эмпирического исследования индивидуально-психологических особенностей психологов, которые работают в гештальт-подходе, психодраматическом подходе и НПЛ. Выделены доминирующие характеристики личности психолога, в зависимости от профессиональной философии.

Описаны особенности формирования профессиональных компетенций современных психологов, пути их становления и реализации с учетом индивидуальности будущего специалиста.

*Ключевые слова:* личность, профессиональное становление, компетенции, индивидуальность.

**Pashko T. Individual Psychological Determinants of the Professional Development of a Psychologist**

The article analyzes the influence of individual psychological characteristics of the personality of a future psychologist on the formation of professional philosophy. The choice of a theoretical and practical approach is the implementation of professional activity are identified, leading individual personality traits that cause the psychologist's attraction to a specific theoretical and methodological approach.

The results of an empirical study of the individual psychological characteristics of psychologists who work in the gestalt approach, psychodramatic approach and the NLP. The dominant characteristics of the personality of the psychologist are presented, depending on the professional philosophy.

The features of the formation of professional competencies of modern psychologists are highlighted, the ways of their formation and implementation, taking into account the individuality of the future specialist, are described.

*Key words:* personality, professional formation, competence, individuality.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378.126+337.134: 371.11

**О. С. Савченко, А. М. Колосов**

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ВИОКРЕМЛЕННЯ  
УПРАВЛІНСЬКИХ ДИСЦИПЛІН ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ  
ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ 073 «МЕНЕДЖМЕНТ»**

Підготовка бакалаврів і магістрів у закладах вищої освіти відповідно до затвердженого Кабінетом Міністрів України (постановою від 29 квітня 2015 р. № 266) нового переліку галузей знань і спеціальностей потребує

уточнення, а в деяких випадках, і доволі значного реформування навчального процесу, у першу чергу, стосовно визначення оптимального набору навчальних дисциплін. Найбільш суттєвого реформування потребує, зокрема, сфера підготовки фахівців з управління підприємствами і організаціями за вперше введеною спеціальністю 073 «менеджмент» в межах галузі знань 07 «управління та адміністрування». Таким чином, уперше відбулося виокремлення спеціальності «менеджмент» із загального комплексу економічних і управлінських наук 08.00.04 «Економіка та управління підприємствами», відповідно до якого ще нещодавно здійснювалася підготовка науковців за напрямками економіки, управління, менеджменту, організації та ін. Відповідно спеціальність 051 «економіка» віднесена до галузі знань: 05 «соціальні та поведінкові науки». Виокремлення менеджменту, очевидно, викликано постійним зростанням у сучасному світі ролі управління як сфери людської діяльності, до того ж сам термін «менеджмент» у сучасному його розумінні як управління підприємствами й організаціями отримав широке застосування лише останніми 30-40 роками.

У практиці підготовки менеджерів склалися певні уявлення щодо структури управлінських дисциплін, яка, здебільшого, формується на основі функцій менеджменту – організації, планування, мотивації, контролю тощо, або на основі окремих об'єктів управління, як, наприклад, «операційний менеджмент», «управління персоналом», «інвестиційний менеджмент» та ін. Але при цьому все ж таки відсутні чіткі методологічні уявлення щодо структури управлінських дисциплін, через що має місце значне перетинання матеріалів навчальних курсів при тому, що доволі часто втрачається те особливе, що відрізняє їх один від одного. Більш чітке визначення методологічних принципів виокремлення дисциплін управлінського циклу мало би не тільки важливе значення для оптимізації навчального процесу, але й для розвитку самої науки й практики менеджменту.

Крім того, новим переліком спеціальностей менеджмент віднесений до єдиної галузі знань «управління й адміністрування», тоді як відсутнє чітке уявлення щодо того особливого, що розділює ці напрямки. Отже, постає завдання щодо визначення границь розмежування між загальним менеджментом і такими науковими й навчальними дисциплінами як «адміністративний менеджмент», «державне управління», «публічне адміністрування». Саме спробі визначити методологічні принципи виокремлення управлінських дисциплін і присвячена дана стаття, що містить результати дослідження авторами практики формування структури управлінських дисциплін при підготовці фахівців у сфері менеджменту.

Проблематика формування структури знань у сучасному менеджменті є постійною темою досліджень науковців та викладачів, яка підпитується як стрімким розвитком самої науки управління, так і нагальною потребою покращення всієї системи управління в Україні, як і

системи підготовки фахівців для виконання цього завдання. Практично вся вітчизняна навчальна література з менеджменту приділяє увагу структуруванню управлінських знань, насамперед, на основі класифікації функцій менеджменту, як, наприклад, в навчальному посібнику [1], у якому слідом за попередніми виданнями найбільш шанованих фахівців, визначаються *загальні* функції управління, які, за думкою автора, відображають саму *суть управління*, а також *спеціальними*, які передають, мовляв, *зміст управління*. Саме цією дихотомією «суть-зміст», на думку багатьох фахівців, обґрунтовується виокремлення управлінських дисциплін, таких як «операційний менеджмент», «стратегічний менеджмент», хоча все ж, здається, що основою їхнього виокремлення є визначення особливостей об'єкту управління – «операційна діяльність», «розробка стратегії» тощо. Але й щодо переліку функцій менеджменту, як основи виокремлення навчальних дисциплін, ще залишаються певні невизначеності, зокрема, стосовно функції «контролю». Нерідко це викликане неточним перекладом вживаної ще М. Месконом [2] функції «control», яка в англійській перш за все сприймається як «управління, регулювання», а в східнослов'янських – як «контролювати». З цього неправомірно розширюють зміст функції «контролю», прирівнюючи її «контролінгу», який вже є не окремою функцією, а загальною системою управління. На жаль, ця двозначність підтверджується й працями, рекомендованими МОН України, як наприклад [3], у якій контролінг подається як загальна система управління, включаючи навіть аспекти формування організаційних структур управління. У деяких роботах зміст «контролінгу» ще й далі розширюється і подається навіть як система, орієнтована на майбутній розвиток підприємства в цілому [4]. Отже, доволі широка вільність щодо трактування змісту функцій менеджменту заважає створенню логічної структури навчальних дисциплін в цієї сфері. Так, доволі нелогічним виглядає структура управлінських дисциплін з підготовки за спеціальністю «менеджмент» навіть у Львівській Політехніці, де спостерігаємо, наприклад, дисципліни: «управління інноваційною діяльністю», «стратегічне управління», «стратегічне управління інноваційним розвитком» [5]. Тобто, бачимо, що єдиний об'єкт управління «інноваційна діяльність» розпорошений між двома дисциплінами, тоді як і інший об'єкт управління – «стратегічна діяльність» також представлений у першому випадку як загальна категорія, а у другому – стосовно окремого виду діяльності. У структурі дисциплін з підготовки менеджерів на економічному факультеті КНУ ім. Тараса Шевченка [6] має місце розпорошення по різних дисциплінах такого об'єкту управління на підприємстві як персонал, про що свідчить наявність навчальних курсів: «управління персоналом», «організація командної роботи», «організація управлінської праці», частково – і «тайм-менеджмент».

Відсутні чіткі ознаки формування нових управлінських дисциплін, зміст яких виходить за межі традиційних об'єктів управління –

підприємств і організацій. Так, сутність публічного адміністрування висловлюють, з одного боку, через бюрократичний механізм застосування командування, а з другого – саме адміністрування розглядають як функцію управління [7], що виходить за межі традиції, що вже склалася. Дисципліну «адміністративний менеджмент» нерідко спрощено трактують як діяльність з управління всередині колективу підприємства, установи, організації, державного органу, тобто, практично не розрізняючи із загальним менеджментом [8]. Спробі виправлення вказаних недоліків при формуванні структури знань у сфері підготовки менеджерів і присвячена дана стаття.

Отже **метою** статті є обґрунтування методологічних основ виокремлення управлінських дисциплін при підготовці фахівців за спеціальністю 073 «менеджмент».

Підводячи підсумок аналізу практики формування структури знань у сфері підготовки менеджерів відмітимо, що в якості предмету викладання в дисциплінах управлінського циклу можуть виступати:

- менеджмент загалом як система управління;
- окремі функції менеджменту;
- окремі об'єкти управління на підприємствах і в організаціях;
- певні багатofункціональні управлінські комплекси;
- специфічні прояви адміністрування як особливої форма менеджменту, прив'язанні до конкретних об'єктів управління.

Спробуємо обґрунтувати принципи виокремлення навчальних дисциплін у напрямку від загального до конкретного.

1. При визначенні загальних дисциплін управлінського циклу враховується, перш за все, многогранність самого терміну «менеджмент», який одночасно має значення сучасної системи управління організаціями, самого апарату управління, сукупності методів управління, професії фахівців з управління, процесу прийняття управлінських рішень та ін.

Саме це змушує починати ознайомлення слухачів с загальнонаукового курсу «менеджмент» (або «основи менеджменту»), в якому розкривається многогранний зміст менеджменту, зокрема, його інструментів, у якості яких виступають *функції менеджменту*, які вже в загальному курсі менеджменту отримують хоча б поверхневе розкриття.

При всій своїй загальності курс менеджменту не охоплює всі складові забезпечення ефективної діяльності підприємств і організацій, тому до складу обов'язкових загальнонаукових дисциплін додається курс «теорії організації» [9], який містить всі необхідні відомості щодо організації систем і системної діяльності людини.

2. При виокремленні дисциплін на основі *функцій менеджменту* враховується сучасне уявлення складу таких функцій відповідно до так званого «кола менеджменту», схематично представленого на рис. 1.

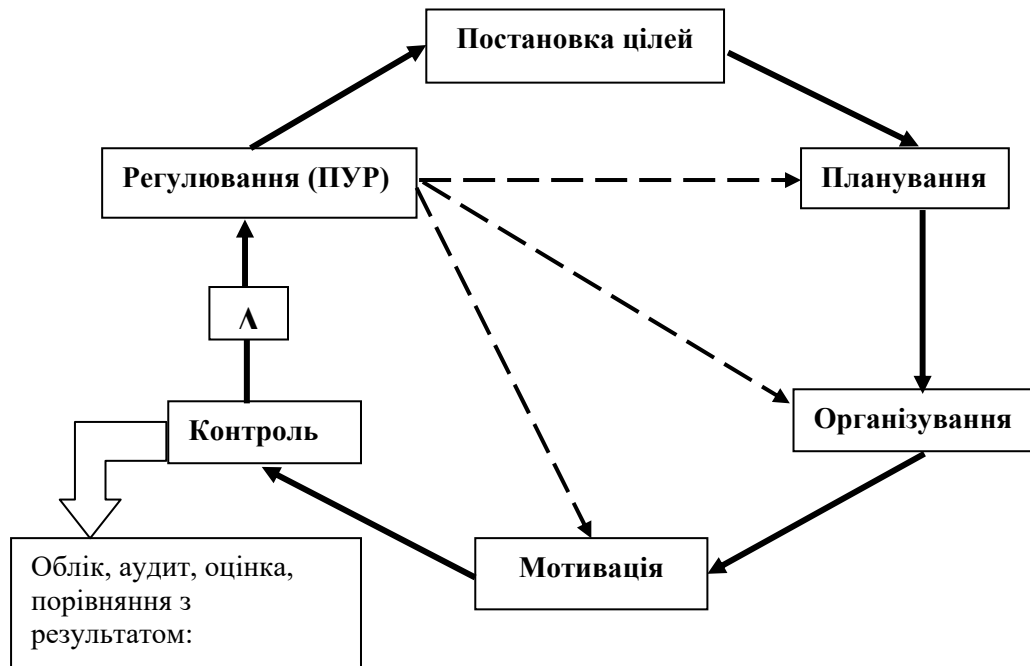


Рис. 1. Сучасне уявлення функціонального кола менеджменту

Указані функції менеджменту є загальними, оскільки вони:

- здійснюються в кожній організації і на кожному рівні управління;
- поділяють зміст управлінської діяльності на види робіт за ознакою професійності й послідовності;
- відносно самостійні і в той же час тісно взаємодіють між собою.

Поділ управлінської праці на загальні функції не є кінцевим. Стосовно певних об'єктів управління на підприємстві загальні функції перетворюються в конкретні, які відображають специфіку різних видів діяльності як об'єктів управління. Принцип формування конкретних функцій управління продемонструємо схемою на рис. 2.



Рис. 2. Схема формування конкретних функцій управління на підприємстві та в організації

Виокремлення навчальних дисциплін на основі функцій менеджменту здійснюється за певним алгоритмом:

1) на першому кроці виокремлюються дисципліни на основі більш значимих загальних функцій менеджменту по відношенню до цілої системи управління, такі як: «планування на підприємстві», «організація діяльності підприємства» та ін.;

2) на другому кроці виокремлюються дисципліни на основі конкретних функцій менеджменту, які присвячені найбільш значимим об'єктам управління усередині підприємства: «планування виробничої діяльності», «стратегічне планування», «організація продажів» та ін.;

3) на третьому кроці виокремлюються дисципліни на основі двох або більше функцій стосовно окремих об'єктів управління на підприємстві, тобто, у вигляді багатофункціональних комплексів, у назві яких (в разі застосування більше двох функцій) використовують термін «управління», наприклад, «управління інноваційним розвитком», «управління персоналом», але «планування й організація виробництва» – при двох функціях.

Приведений порядок виокремлення навчальних дисциплін на основі функцій менеджменту продемонструємо схемами на рис. 3, пункти 1), 2) і 3) якої відображають дії на кожному кроці формування.

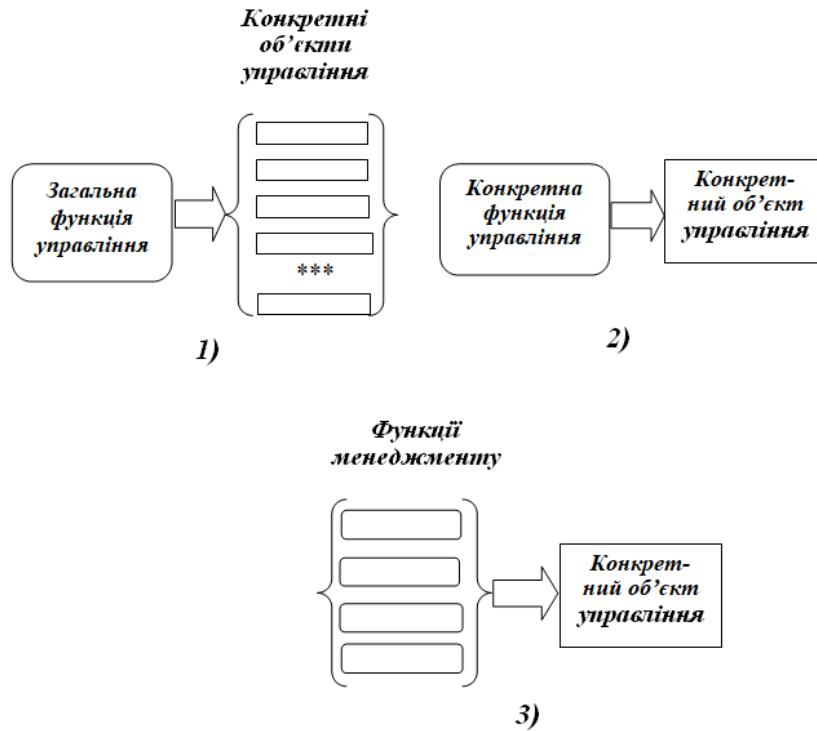


Рис. 3. Схематичне відображення порядку виокремлення навчальних дисциплін на основі функцій менеджменту

3. Виокремлення дисциплін на основі багатфункціональних комплексів відображає постійну появу все нових концептуальних підходів до управління підприємствами й організаціями в сучасних умовах, що збагачують саму систему традиційного менеджменту, і мають викладатися як окремі дисципліни, вибір яких диктується напрямком підготовки фахівців з менеджменту. Це стосується таких предметів, як «бюджетування», «контролінг», «економічне управління підприємством», «реінжиніринг бізнес-процесів» тощо.

Так, «бюджетування», яке при прямому перекладі з англійської (*budget*) може прирівнюватися як «планування», насправді є новою комплексною технологією фінансового планування, контролю виконання й регулювання *кошторисів доходів і витрат* підприємства та його підрозділів. Покажемо для наочності схемою на рис. 4 ті основні риси, що відрізняють традиційне економічне планування від бюджетування.

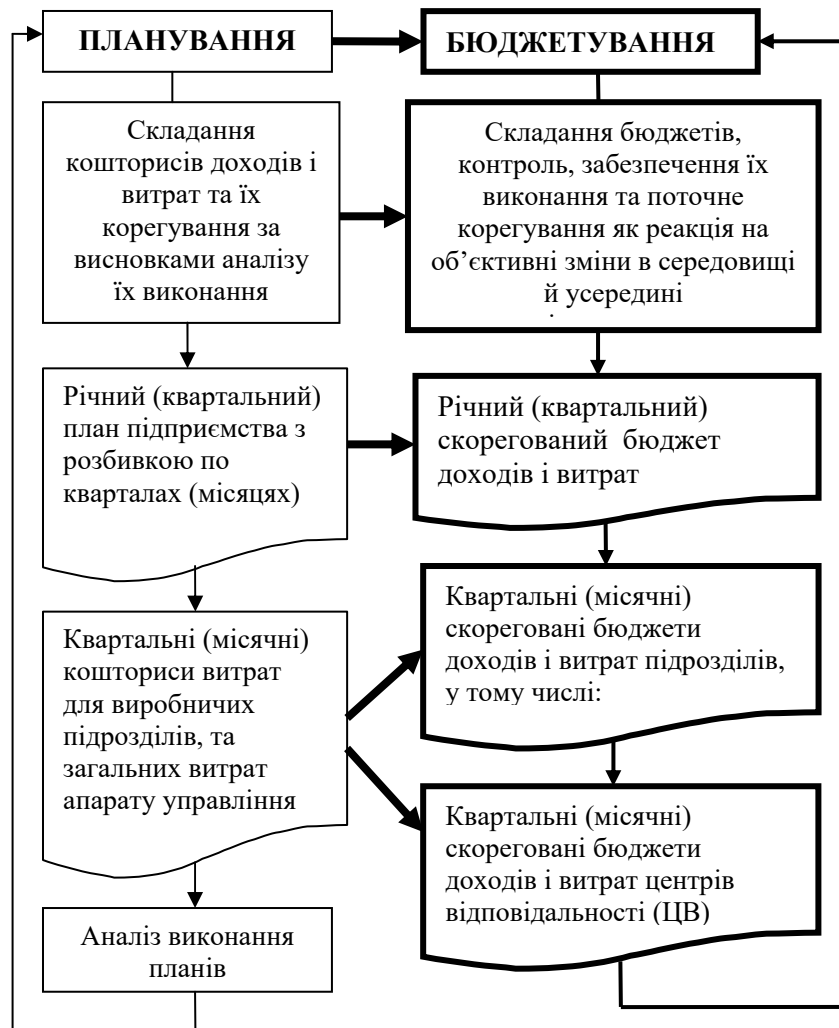
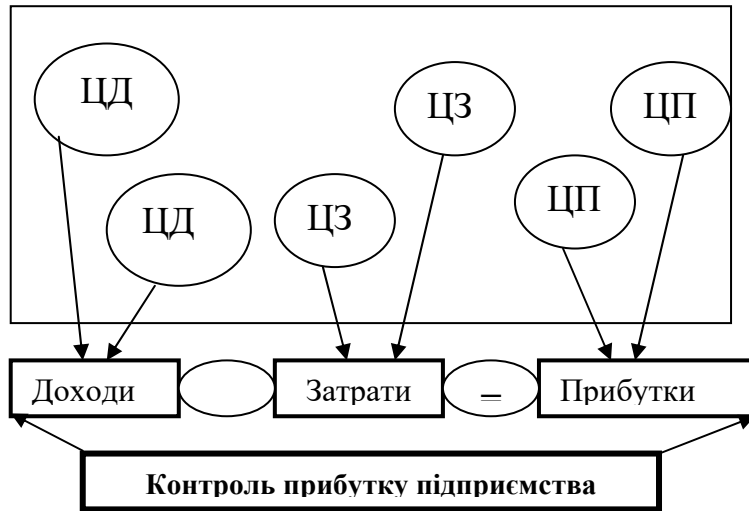


Рис. 4. Риси, що відрізняють традиційне економічне планування від бюджетування

Однією з особливостей бюджетування є створення організаційних умов господарської самостійності підрозділів підприємства, у результаті яких вони перетворюються в центри відповідальності – доходів (ЦД), затрат (ЦЗ) і прибутків (ЦП). Такі центри, зафіксовані організаційною структурою підприємства, створюють умови повного контролю ходу отримання прибутку, як це схематично показано на рис. 5.

Аналогічно й курс «контролінгу» виокремлюється як відмінний від загальної функції контролю, оскільки він є цілісною системою обліку, контролю виконання й корегування планових завдань з метою забезпечення ефективного функціонування підприємств і організацій у сучасному змінюваному середовищі [10]. Ураховуючи вкрай складні умови управління підприємствами в сучасній економіці при підготовці магістрів стає актуальним найбільш узагальнюючий курс «економічного

управління підприємством», у якому викладаються основні положення сучасного економічного управління підприємством як системи встановлення, коректування й досягання фінансово-економічних показників його діяльності в умовах мінливого середовища [10].



*Рис. 5.* Принцип забезпечення контролю прибутків у системі центрів відповідальності при бюджетуванні

4. Виокремлення дисциплін з циклу «адміністрування» здійснюється на основі розуміння того, що теоретичні основи адміністрування, розроблені ще М. Вебером, які поряд з основними працями Ф. Тейлора і А. Файоля склали основу сучасного управління, практично розчинилися в сучасному менеджменті, що потребує визначення саме його місця в системі знань з управління. Сам термін «адміністрування» (з англ. «administrate» – керувати, виконувати) означає бюрократичний метод управління завдяки командуванню, застосуванню адміністративних методів управління, а отже, ніяк не може вважатися лише функцією менеджменту, як нерідко пропонується [11]. Виходити потрібно з того, що «адміністрування» є певною формою загального уявлення про менеджмент, що найкращім чином підкреслюється запровадженням як базового саме курсу «адміністративний менеджмент». Потребує визначення принципу виокремлення даного курсу як відображення особливостей управління саме в системі менеджменту, що відображається в наступному:

- 1) людина, як об'єкт управління, в адміністративному менеджменті сама є управлінцем, чиновником;
- 2) у якості контрольованих процесів виступають переважно управлінські процедури;
- 3) серед методів прийняття рішень перевага надається адміністративним, тоді як розрахункові методи відіграють роль підготовчих;

4) у ролі критеріїв якості управління показники виконання завдань переважають над показниками ефективності діяльності цілого об'єкта – підприємства або організації та ін.

Але при виокремленні інших дисциплін з адміністрування недостатньо використовувати лише ознаку сфери їхнього застосування. Такі дисципліни як «публічне адміністрування» та «державне управління» стосуються публічної сфери, яка виходить за межі окремого підприємства чи організації. Тобто, суб'єктами публічного й державного управління є сукупність органів, установ, посадових осіб, що уповноважені здійснювати публічне адміністрування. Об'єктом же управління в цих дисциплінах є ціле суспільство, яке є відкритою системою, що принципово відрізняє їх як від дисциплін загального менеджменту, так і від «адміністративного менеджменту». Але потрібне й розмежування між дисциплінами «публічне адміністрування» і «державне управління», зміст яких має значне перетинання, яке припустиме лише при викладанні єдиного курсу «публічне адміністрування» при підготовці менеджерів підприємств і організацій. У разі же підготовки фахівців для сфери державного управління й місцевого самоврядування необхідне більш чітке розведення змісту дисциплін, що можна продемонструвати загальною характеристикою ознак їхнього виокремлення, приведеною в табл. 1.

*Таблиця 1*

**Визначення ознак дисциплін з «адміністрування», що забезпечують створення несуперечливого їх комплексу в структурі підготовки менеджерів**

Ознаки виокремлення	ДИСЦИПЛІНИ			
	Загального менеджменту	Циклу «адміністрування»		
		«адміністративний менеджмент»	«публічне адміністрування»	«державне управління»
Сфера застосування	Усередині підприємств, організацій		Суспільство в цілому	
Характеристика суб'єкта управління	Менеджмент, апарат управління підприємств, організацій		Громадські організації	Органи державної влади
Системна ознака об'єкта управління	Закрита система підприємства, організації		Відкрита система суспільства в цілому	
Характеристика об'єкта управління	Система й процеси діяльності підприємства в цілому	Система (апарат) управління підприємства, організації	Підлеглі громадські організації, суспільство в цілому	Підлеглі органи державної влади і місцевого самоврядування

Викладенні матеріали дозволяють сформулювати наступні методологічні принципи виокремлення управлінських дисциплін, застосування яких забезпечує необхідну структуру знань при підготовці фахівців за спеціальністю 073 «менеджмент»:

1) у якості предмету викладання в дисциплінах управлінського циклу можуть виступати загальна система менеджменту, окремі загальні

чи конкретні функції управління, багатофункціональні управлінські комплекси, у тому числі – у формі адміністрування;

2) виокремлення навчальних дисциплін на основі функцій менеджменту здійснюється в послідовності: загальні, конкретні функції, багатофункціональні комплекси;

3) у разі значного збігу змісту дисциплін їхнє виокремлення здійснюється шляхом визначення ознак, що забезпечують створення несуперечливого комплексу навчальних курсів у структурі підготовки менеджерів;

4) кінцевою крапкою процесу виокремлення дисциплін повинно стати створення навчального комплексу, достатнього й необхідного для забезпечення повного викладу необхідних знань відповідно до напрямку підготовки фахівців при повному виключенні перетину змісту навчальних курсів.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Рульєв В. А.,** Гуткевич С. О. Менеджмент. Навч. посіб. – К. : ЦУЛ, 2011. – 312 с.
- 2. Мескон М. Х.** Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури; пер.с англ. – М. : Дело, 2000. – 704 с.
- 3. Маркіна І. А.** Контролінг для менеджерів: навч. посіб. / І. А. Маркіна, О. М. Таран-Лала, М. В. Гунченко. – К. : ЦУЛ, 2013. – 304 с.
- 4. Цигилик І. І.,** Мозіль О. І., Кірдякіна Н. В. Контролінг в системі управління // Актуальні проблеми економіки. – 2005. – № 3(45). – С. 117–123.
- 5. Менеджмент.** Кваліфікація: бакалавр з менеджменту. – Режим доступу: <http://www.lp.edu.ua/education/majors/IEM/6.073.00/2017/ua/part>.
- 6. Економічний факультет КНУ ім. Тараса Шевченка.** 073 Менеджмент. Програма освітнього ступеня «бакалавр». – Режим доступу: [http://econom.univ.kiev.ua/for\\_future\\_students/undergraduate\\_courses/full-time/specialties/management-of-organizations/](http://econom.univ.kiev.ua/for_future_students/undergraduate_courses/full-time/specialties/management-of-organizations/).
- 7. Публічне адміністрування / Менеджмент // Підручники.** – Режим доступу: [https://pidruchniki.com/75087/menedzhment/publichne\\_administru-vannya](https://pidruchniki.com/75087/menedzhment/publichne_administru-vannya).
- 8. Магістерський курс «Адміністративний менеджмент» /** Полтавська державна академія. – Режим доступу: <https://www.pdaa.edu.ua/content/magisterskyu-kurs-administratyvnyu-menedzhment>.
- 9. Колосов А. М.** Теорія організації: навч. посіб. / А. М. Колосов, Н. В. Прус; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2014. – 213 с.
- 10. Економічне управління підприємством : навч. посіб. /** А. М. Колосов, О. В. Коваленко, С. К. Кучеренко, В. Г. Бикова ; за заг. ред. А. М. Колосова. – Старобільськ: Вид-во держ. закл. «Луган. Нац. Ун-т імені Тараса Шевченка», 2015. – 352 с.
- 11.** <https://pidruchniki.com/75087/menedzhment/publichneadministru-vannya>

**Савченко О. С., Колосов А. М. Методологічні принципи виокремлення управлінських дисциплін при підготовці фахівців за спеціальністю 073 «менеджмент».**

Підготовка бакалаврів і магістрів за спеціальністю 073 «менеджмент» згідно з введеним новим переліком галузей знань і спеціальностей (за постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266) потребує вдосконалення навчального процесу в частині визначення оптимального набору професійних знань, що на практиці здійснюється поки що без чіткого уявлення методології виокремлення управлінських дисциплін. Сформульовано наступні методологічні принципи виокремлення управлінських дисциплін, застосування яких забезпечує достатній і необхідний обсяг знань з підготовки фахівців за спеціальністю 073 «менеджмент»:

1) кожна дисципліна управлінського циклу повинна мати лише один предмет викладання з таких можливих, як загальна система менеджменту, окремі загальні чи конкретні функції управління, багатофункціональні управлінські комплекси;

2) виокремлення навчальних дисциплін на основі функцій менеджменту здійснюється в послідовності: загальні, конкретні функції, багатофункціональні комплекси;

3) розведення збігу змісту навчальних курсів здійснюється шляхом визначення таких їх ознак, що забезпечують створення несуперечливого навчального комплексу з підготовки менеджерів;

4) процес виокремлення дисциплін здійснюється аж до створення навчального комплексу, достатнього й необхідного для забезпечення повного викладу необхідних знань відповідно до напрямку підготовки фахівців при повному виключенні перетину змісту навчальних курсів.

*Ключові слова:* навчальний процес, підготовка менеджерів, структура менеджменту, управлінські дисципліни, порядок виокремлення управлінських дисциплін.

**Савченко А. С., Колосов А. Н. Методологические принципы выделения управленческих дисциплин при подготовке специалистов по специальности 073 «менеджмент»**

Подготовка бакалавров и магистров по специальности 073 «менеджмент» согласно введенному новому перечню отраслей знаний и специальностей (постановлением Кабинета Министров Украины от 29 апреля 2015 № 266) нуждается в совершенствовании учебного процесса в части определения оптимального набора профессиональных знаний, который на практике формируется пока без четкого представления методологии выделения управленческих дисциплин. Сформулированы следующие методологические принципы выделения управленческих дисциплин, применение которых обеспечивает достаточный и необходимый объем знаний по подготовке специалистов по специальности 073 «менеджмент»:

1) каждая дисциплина управленческого цикла должна иметь только один предмет изложения из таких возможных, как общая система менеджмента, отдельные общие или конкретные функции управления, многофункциональные управленческие комплексы;

2) выделение учебных дисциплин на основе функций менеджмента осуществляется в последовательности: общие, конкретные функции, многофункциональные комплексы;

3) совпадение содержания учебных курсов устраняется путем определения таких их признаков, которые обеспечивают создание непротиворечивого учебного комплекса подготовки менеджеров;

4) процесс выделения дисциплин осуществляется вплоть до создания учебного комплекса, достаточного и необходимого для обеспечения полного изложения необходимых знаний в соответствии с направлением подготовки специалистов при полном исключении пересечения содержания учебных курсов.

*Ключевые слова:* учебный процесс, подготовка менеджеров, структура менеджмента, управленческие дисциплины, порядок выделения управленческих дисциплин.

**Savchenko A., Kolosov A. Methodological Principles of the Separation of Managerial Disciplines in the Training of Specialists in Specialty 073 "Management"**

The preparation of bachelors and masters in specialty 073 "management" according to the new list of branches of knowledge and specialties (Cabinet of Ministers of Ukraine from April 29, 2015 № 266) introduced needs to improve the educational process in terms of determining the optimal set of professional knowledge, which in practice is formed so far without a clear presentation of methodology for the separation of managerial disciplines. The following methodological principles of the separation of managerial disciplines are formulated, the application of which provides sufficient and necessary volume of knowledge for training specialists in the specialty 073 "management":

1) each discipline of the management cycle should have only one subject of presentation from such possible ones as the general management system, certain general or specific management functions, multifunctional management complexes;

2) the allocation of academic disciplines on the basis of management functions is carried out in sequence: general, specific functions, multifunctional complexes;

3) the coincidence of the content of training courses is eliminated by identifying such features of them that ensure the creation of a consistent training complex for the training of managers;

4) the process of identifying disciplines is carried out until the creation of an educational complex that is sufficient and necessary to provide a full exposition of the necessary knowledge in accordance with the direction of

training specialists with the complete exclusion of the intersection content of training courses.

*Key words:* educational process, management training, management structure, managerial disciplines, order of management disciplines.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 821.161.2:82-93:087.5

**О. А. Слижук**

### **СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ПІДЛІТКІВ: ВИВЧЕННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ В ШКОЛІ**

Коло читання сучасних підлітків неодноразово було предметом дискусій у широких наукових колах. Суперечки виникали серед педагогів, літературознавців, психологів. У них беруть участь і вчені-теоретики, й шкільні вчителі літератури, які щоденно вивчають читацькі уподобання своїх учнів і прагнуть мотивувати їх до читання, проникнення в глибини художнього слова.

Аналізові сучасних художніх творів, написаних для підліткового віку, присвячені наукові праці Т. Качак, В. Кизилової, Л. Мацевко-Бекерської, Л. Овдійчук, О. Папуші, Б. Салюк та ін. Учені розглядають різні літературознавчі аспекти цих здебільшого прозових творів. Ці дослідження є важливим підґрунтям для нових пошуків у цій царині, зокрема і в методичному аспекті. На часі – теоретична розробка й практичне втілення нових технологій вивчення сучасної підліткової літератури в шкільному курсі словесності, що дасть змогу не тільки ознайомити шкільний загаль із новинками сучасної літератури, цікавої для молодшого й старшого підліткового віку, але й сприятиме формуванню ціннісних орієнтирів молодого покоління засобами художнього слова, за допомогою проникнення в проблематику, художньо-образну систему й естетичну красу літературних текстів, представлених в сучасному літературному процесі різними жанровими різновидами.

Метою цієї статті є обґрунтування методичної концепції побудови змісту курсу української літератури в середніх класах із урахуванням тенденцій розвитку сучасної української літератури для підлітків.

Зміст літературної освіти повсякчас перебуває під впливом канону. У. Баран так визначає його роль у формуванні кола дитячого читання: «Канон по своїй суті мінливий, безпосередньо залежний від ідеологічної установки, соціальної поведінки та культурної пам'яті тої чи іншої

спільноти, тої чи іншої епохи» [1, с. 9]. Дослідниця вважає всі канонічні процеси в історії дитячої літератури передусім ідеологічними.

І хоча триває процес реформування літературної освіти у зв'язку з прийняттям нового Закону про освіту в Україні, але формування нового змісту освіти, який би включав твори, що останнім часом написані сучасними українськими письменниками спеціально для підліткового читання, досі є дискусійним, хоча більшість учених – і літературознавців, і фахівців з методики літератури – визнають доцільність вивчення й творів класичної української літератури, і сучасної літератури в усьому її жанровому різноманітті. Зокрема Г. Токмань зазначає: «Результатом вивчення української літератури в школі має стати сформованість у молодой людини сталої потреби читати українську художню книгу. Слід виховати внутрішню необхідність повертатися до класики для її нового сприйняття, а також викликати інтерес до сучасного літературного процесу – нових творчих здобутків авторів, яких вивчали в школі, і цікавість до нових імен, що заявлять про себе яскравими художніми полотнами» [5, с. 38]. Отже, знайомство із творами сучасних українських письменників так само необхідне, як і читання класики.

Іншою складовою частиною аналізованої потреби є відповідність художніх творів, обраних школярами для читання, їхнім віковим особливостям. Важливу роль у процесі формування ціннісних орієнтирів сучасних підлітків відіграють читацькі уподобання школярів середніх та старших класів. Підлітковий вік – перехідний між дитинством і дорослістю. Саме він є найскладнішим у розвитку особистості, бо підлітки, як правило, вважають себе дорослими, тому й прагнуть до дорослих вчинків, але будь-які труднощі викликають у них неоднозначну реакцію й непередбачувану поведінку. Шляхи виходу зі складних ситуацій школярі цього віку шукають у спілкуванні з однолітками, у віртуальному світі Інтернету та соціальних мереж, іноді – у книгах.

Хоча у цьому віці інтерес до читання художньої літератури знижується, але він не зникає зовсім, а переходить у стадію неактуалізованої потреби, тому важливо підтримувати його і на уроках літератури, і в організації додаткового самостійного читання. Вважаючи себе дорослим, учень-підліток прагне самостійно обирати книги для самостійного читання. Найчастіше цей вибір не збігається зі шкільною програмою, бо учні цікавляться не лише класикою, але й творами сучасних їм авторів, які з'являються на полицях книжкових магазинів

В останні роки в українській літературі з'явилося багато нових творів, у яких порушені проблеми, які хвилюють сучасних підлітків: взаємини з батьками й однолітками, перше кохання, дружба, життя дітей вулиці тощо. Вони, очевидно, будуть цікавими для юних читачів, але вимагають єдиної концепції у вивченні в школі та в позашкільний час. Для цього слід уточнити й саме поняття «сучасна українська література для підлітків», і виробити критерії відбору творів для підліткового читання, і ввести ці твори в систему шкільної літературної освіти,

рекомендувати їх для ознайомлення й вибору юним читачам і шкільним учителям літератури.

Поняття «сучасна українська література», органічною складовою якої є й література для дитячого та підлітково-юнацького читання охоплює твори, написані після здобуття Україною незалежності у 1991 році й донині. Це твори, звільнені від ідеологічних табу, які розглядають актуальні проблеми сучасності, тому й заслуговують на увагу читачів будь-якої вікової категорії.

У ґрунтовній статті Оксани Луцевської [3] проаналізовано концепції американських учених щодо визначення понять «підлітковий роман», «підліткова проза», «підлітковий роман». Дослідниця досить детально розглядає функціонування цих понять і намагається знайти відображення цих теорій в українській літературі для дітей та юнацтва. На основі аналізу концепцій професорів Аризонського державного університету А. Нільсена та К. Донельсона, які вважають літературою для молодих людей будь-яку, що читається у віці з 12 до 18 років, О. Луцевська аналізує відмінності між підлітковою та юнацькою літературами: «Тут мається на увазі і література для дозвілля, і та, що вивчається в школі. Проте вони підкреслюють, що таке визначення може викликати заперечення з кількох причин. По-перше, ті книжки, які читаються двадцятирічними читачами, здебільшого не читаються сімнадцятирічними. Тому книжки для молодих людей здебільшого розподіляють на підкатегорії: підліткова проза («teen fiction»), та «юний дорослий» («young adult»). Їхніми українськими відповідниками можемо вважати поняття «підліткова література» та «юнацька література». У чому ж відмінність? Якщо література для підлітків може висвітлювати будь-яку серйозну чи розважальну тематику, то юнацька література передбачає розвиток теми становлення особистості, коли кожен початок нового етапу життя – це насамперед «кінець світу» з точки зору психологічного сприйняття складних ситуацій» [3, с. 86]. На основі цих критеріїв, визначених дослідниками, можемо виокремити художні твори сучасних авторів, які відповідають віковим особливостям підлітків.

У дослідженні У. Баран [1], також розглядається поняття «підліткова література», але лише побіжно, у порівнянні з феноменом дитячої літератури та виробленням її канону. Але в ньому подано психологічну характеристику сучасного читача дитини / підлітка. Основними рисами названо емоційність, прагнення до свободи, вразливість, конфліктність, мрійливість, прагнення до самореалізації. Саме такі особливості підліткового віку впливають на вибір відповідних книг для читання.

У своїй монографії Т. Качак вказує на доцільність вживання термінів на позначення вікової категорії юних читачів: «Правомірно актуальності набувають поняття, які враховують і конкретизують вікову категорію читача, а також підкреслюють, що текст зорієнтований на

особливості сприйняття й читацькі запити реципієнта: література для дітей, підліткова література, література для дітей та юнацтва» [2, с. 29].

На основі проаналізованих концепцій можемо підсумувати, що у системі шкільної літературної освіти постає потреба вивчати сучасну українську літературу для підлітків – масив україномовних художніх творів, написаних після 1991 року (здобуття Україною незалежності) для підлітків (учні 5-9 класів). Критеріями відбору художніх творів для вивчення підлітками, крім високої художньо-естетичної цінності й прихованого дидактизму, повинні бути адресованість відповідній віковій категорії, актуальність тематики й проблематики й відповідність інтересам юних читачів. Основним у зміні канону творів для читання підлітками є перехід від адаптованої дорослої літератури до створеної спеціально для цього типу читачів.

Поряд з обґрунтуванням доцільності вивчення сучасної української літератури для підлітків постає необхідність розробки методів, прийомів, технологій її викладання. Оскільки в творах сучасних авторів порушуються актуальні проблеми, які потребують обговорення в класі, найбільш ефективними будуть методики й технології, які передбачають діалог, комунікацію між учнями. Г. Токмань зазначає, що «під час вивчення української літератури відбувається само творення особистості – формуються її розум, творчі здібності, емоційна сфера, етичні переконання, духовні цінності, естетичні почуття. Задля цього у викладанні потрібно реалізовувати принципи діалогізму та проблемності» [5, с. 235].

Необхідністю врахування цих принципів під час вивчення художніх творів сучасних українських письменників зумовлене використання інноваційних педагогічних технологій, в основі яких – спілкування (комунікація). У методиці літератури частково розроблені такі технології у дослідженнях А. Богосвятської, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, І. Небеленчук, Г. Токмань, В. Храбрової та ін. До них відносять взаємоопитування, бесіда, створення системи запитань, інтерв'ю, бліц-опитування, рольова гра, створення запитань вікторини, розігрування міні-сценок, створення рекламного ролика, діафільму, синквейну, обговорення невеличкого епізоду твору, аналіз, порівняння й оцінювання відповідей товаришів, редагування письмової роботи з обговоренням тощо.

Крім названих, пропонуємо використовувати прийоми творчого інтерактивного читання, читання з персоналізацією, «занурення» в текст або ситуацію твору, сторітелінг, переказування зі зміною особи оповідача, квести, моделювання вражень за допомогою малюнків та графічних схем, групові та колективні дискусії тощо. Наведемо кілька фрагментів уроків вивчення творів сучасної української літератури для підлітків.

Під час вивчення казкової повісті «Втеча звірів, або Новий бестіарій» Г. Пагутяк використаємо прийом моделювання вражень за допомогою малюнків та графічних схем. Діти виконують завдання –

намалювати найулюбленішу тварину за пізнавальними розповідями, що розміщені в кінці кожного розділу і є начебто уривками з книги «*Arphologia Animalia*» та аргументувати свій вибір. У книзі є розповіді про Фенікса, Єдинорога, Дикого Лісового Коня, Метелика, Канарку, Хамелеона, Хруща, Дракона, Лебедя, Житнього Вовка, Золоторогого Оленя, Тура).

Закономірно, що вчителів слід особливо виділити образ Єдинорога як один із сюжетоутворюючих компонентів і розкрити його символічне значення. Єдиноріг означає чистоту і незайманість, яких так бракує сучасному довкіллю, бо людське втручання призвело до порушення гармонії в природі. Школярі знаходять у книзі опис Єдинорога. Насправді біблійний Єдинорог покидає Едем разом з вигнаними Богом Адамом і Євою. Г. Пагутяк у своїй повісті створює власну істину призначення Єдинорога: він покидає Землю разом із тваринами, ображеними людьми. Архетип Едему стає бінарною опозицією до архетипу Землі, забрудненої людським втручанням. Узагальнення поняття про символічні образи відбувається на етапі комунікації. Перехід до неї повинен бути плавним, поступовим, тому за допомогою графічних організаторів – кіл Венна або таблиці-схеми зображуємо основні проблеми, порушені Галиною Пагутяк у своїй повісті та встановлюємо логічні зв'язки між ними, знаходячи у тексті відповідні фрази-афоризми. Це такі проблеми: ставлення людини до тварин; вибору життєвого шляху; читання і ставлення до книг: «Книги теж мають власну долю, як і ми, люди»; взаємин дітей, дорослих і людей похилого віку. Насамкінець один з учнів коментує складові схеми, проводячи паралелі із сюжетом повісті.

Для п'ятикласників цікавою буде повість «Король Буків, або таємниця Смарагдової книги» О. Дерманського. Вона перенесе юних читачів у давні фантастичні часи у царство чаклунів і драконів. Для розуміння тексту книги й відтворення основних подій можна провести квест, використовуючи ілюстрації до книги та цікаві завдання (загадки, ребуси) за її змістом. Завдання для квесту можна розмістити в різних місцях класної кімнати, позначивши як місця перебування головних героїв. Клас об'єднуємо в команди, кожна з яких є помічником когось із них – буки Гаврика, дракониці Джульєтти, лепрехуна Шмигуна, пугача Понтія, горобчика Петяки. Завдання за тими епізодами, де персонажі діють спільно, п'ятикласники виконують колективно. Місця, де заховані завдання, позначаємо назвами географічних об'єктів, у яких побували наші герої, а маршрут відтворюємо за сюжетом повісті.

Перший об'єкт – Чорне озеро. Завдання учням – розповісти учням про його властивості, використовуючи цитати з книги. Другий об'єкт – замок Нарита. Завдання: намалювати ілюстрацію, зобразивши цього чаклуна у його помешканні. Наступні об'єкти учні визначають, згадуючи послідовність подій у творі. Частково наратив цієї повісті охоплює мотив мандрівки й повернення до рідного дому. Місця, де побували головні герої, пов'язані з розгадуванням головної інтриги, закладеної, за законами

жанру, в основу повісті: хто стане наступним королем буків. Разом з героями книги юні читачі відвідають кав'ярню Марти й спробують чарівного морозива, помандрують у печеру Пугача й відгадають її таємницю, пролетять над Курячим вулканом і розкриють семантику його назви, напишуть історію буків, урятують Петяку від песиголовців, розгадавши три загадки за змістом книги, звільнять Шмигуна від печерних помідорів, розповівши, чим вони відрізняються від звичайних, врятують із Карликової вежі Крива, розгадавши ребуси гномів, і, насамкінець розкриють інтригу – хто ж він, новий король Буків.

Квест сприяє розвитку пізнавальної діяльності учнів, їхніх творчих здібностей, умінню співпрацювати у групі. Але емоційна, дидактична складова твору також є важливою. Ідейний зміст повісті школярі узагальнять, відповівши на низку запитань про роль дружби у взаєминах головних героїв, про взаємодопомогу у скрутних ситуаціях, про боротьбу добра і зла. Домашнім завданням може бути завдання – написати твір-мініатюру «Якби я став (-ла) королем Буків...».

Технології проведення уроків української літератури за творами сучасних авторів, написаних для юних читачів та прийоми їх організації повинні бути суголосними з художнім твором не лише в проблемно-тематичному плані, але й за особливостями нарації, побудови сюжету й подієвим розвитком.

Отже, методична концепція побудови змісту курсу української літератури в середніх класах із урахуванням тенденцій розвитку сучасної української літератури для підлітків полягає у переході від адаптованої дорослої літератури до створеної спеціально для цього типу читачів; критеріями відбору художніх творів для вивчення підлітками, крім високої художньо-естетичної цінності й прихованого дидактизму, повинні бути адресованість відповідній віковій категорії, актуальність тематики й проблематики й відповідність інтересам юних читачів; використання інноваційних педагогічних технологій, в основі яких – спілкування (комунікація).

Перспективами подальших наукових розвідок цієї проблеми може стати розробка окремих уроків вивчення художніх творів, написаних сучасними письменниками для підлітків, упровадження їх в шкільний освітній процес.

### **Список використаної літератури**

**1. Баран У. С.** Дитяча та підліткова література : процеси ідеологічної та естетичної канонізації-деканонізації / У. С. Баран // Література. Діти. Час. Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва. Вип. VI. – Старобільськ, 2016. – С. 8–17. **2. Качак Т.** Тенденції розвитку української прози для дітей та юнацтва початку ХХІ ст. / Т. Качак. – К.: Академвидав, 2018. – 320 с. **3. Луцевська О.** Від припущення до визначення : підліткова література / література для юнацтва / [Електронний ресурс] О. Луцевська // Література. Діти. Час.

Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва. – 2012. – № 14. – Режим доступу : [http://urccyl.com.ua/fileadmin/user\\_upload/Visnyk/Visnyk\\_2012/Visnyk\\_2012\\_14.pdf](http://urccyl.com.ua/fileadmin/user_upload/Visnyk/Visnyk_2012/Visnyk_2012_14.pdf) 4. **Niday D.** English 394 : Young Adult Literature [Електронний ресурс] / D. Niday. – Ames : Iowa State University. – Web.29. – November 2011. – Режим доступу : <http://www.public.iastate.edu/~dniday/394syllabuss99.html> 5. **Токмань Г. Л.** Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Г. Токмань. – К. : ВЦ «Академія», 2013. – 312 с.

**Слижук О. А. Сучасна українська література для підлітків: вивчення та викладання в школі**

У статті розкрито методичну концепцію побудови змісту курсу української літератури в середніх класах із урахуванням тенденцій розвитку сучасної української літератури для підлітків. Проаналізовано літературознавчі дослідження про виділення літератури для підлітків в окрему категорію, окреслено відповідність її віковим особливостям юних читачів. Доводиться необхідність переходу від адаптованої дорослої літератури до створеної спеціально для цього типу читачів; виділено критерії відбору художніх творів для вивчення підлітками, запропоновано й проілюстровано прикладами вивчення окремих творів використання інноваційних педагогічних технологій, в основі яких – спілкування (комунікація).

*Ключові слова:* коло читання, зміст літературної освіти, підліткова література, педагогічні технології.

**Слыжук О. А. Современная украинская литература для подростков: изучение и преподавание в школе**

В статье раскрыта методическая концепция построения содержания курса украинской литературы в средних классах с учетом тенденций развития современной украинской литературы для подростков. Проанализированы литературоведческие исследования о выделении литературы для подростков в отдельную категорию, определено соответствие её возрастным особенностям юных читателей. Доказывается необходимость перехода от адаптированной взрослой литературы к созданной специально для этого типа читателей; выделены критерии отбора художественных произведений для изучения подростками, предложено и проиллюстрировано примерами изучения отдельных произведений использования инновационных педагогических технологий, в основе которых – общение (коммуникация).

*Ключевые слова:* круг чтения, содержание литературного образования, подростковая литература, педагогические технологии.

**Slyzhuk O. Modern Ukrainian Literature for Teens: Study and Teaching at School**

The article reveals the methodical concept of constructing the content of the course of Ukrainian literature in the middle classes, taking into account the trends of the development of modern Ukrainian literature for teens. The literary studies on the selection of literature for teens in a separate category are analyzed, the correspondence with the age features of young readers is outlined. There is a need to move from adapted adult literature to a reader specifically designed for this type; analyzed criteria for the selection of works of art for the study of teens of using innovative pedagogical technologies, based on communication.

The concept “modern Ukrainian literature” is considered, the organic component of which is the literature for children's and teenage youth reading. These are works liberated from ideological taboos, which are considering the actual problems of our time, and therefore deserve attention of readers of any age category. The technologies of conducting lessons of Ukrainian literature on the works of contemporary authors written for young readers and the methods of their organization should be coherent with the artistic product, not only in the problem-thematic context, but also in terms of the features of the narrative, the construction of the plot and event-based development.

*Key words:* circle of reading, content of literary education, teenage literature, pedagogical technologies.

Стаття надійшла до редакції 29.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 351:37.019

**О. О. Сомова**

**ПЕРЕВАГИ СТРАТЕГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В СИСТЕМІ  
УПРАВЛІННЯ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ**

Сучасні освітні заклади опинилися в ситуації постійної напруженості між зовнішнім тиском упровадження змін і внутрішнім опором таких змін задля збереження їх індивідуальності, традиційних цінностей, режиму роботи та характеру функціонування. В умовах зовнішнього мінливого середовища і, відповідно, зростаючих вимог до адаптаційної можливості освітніх закладів, з початку 1980-х років нагальним стає застосування нових підходів до управління, а саме – стратегічного менеджменту. Традиційна форма управління, що характеризувалася простим реагуванням на виниклі обставини, вже не в змозі застосовуватися в умовах турбулентного середовища і

трансформується в новий стратегічний підхід, що має попереджувальний характер та націлений на розробку й застосування методів і засобів з урахуванням прогнозу розвитку подій та ситуацій.

**Мета статті** виявити переваги стратегічного менеджменту в системі управління сучасного освітнього закладу.

Питанню визначення стратегічних цілей, пріоритетів, напрямів діяльності, обґрунтування концептуальних засад стратегічного розвитку освіти України присвячені наукові праці сучасних вітчизняних учених М. Бурди, В. Войчук, Л. Грицяк, Г. Дмитренко, Г. Єльнікової, Л. Калініної, В. Лугового, О. Мармази, В. Маслова, О. Онаць, І. Осадчого, Н. Островерхової, О. Падалки, Є. Хрикова [2, с. 25].

Серед науковців, які зробили істотний внесок у дослідження сутності стратегічного менеджменту і можливостей застосування його методології у сфері управління освітою, варто виділити І. Ансоффа (I. Ansoff), А. Чандлера (A. Chandler), М. Портера (M. Porter), Г. Хемела (G. Hamel), К. Прахалада (C. Prahalad), П. Лоуренса (P. Lawrence), Д. Лорша (J. Lorsch), Г. Мінцберга (H. Mintzberg), Дж. Коттера (J. Kotter) та ін.

Аналіз праць названих науковців дав змогу дійти висновку, що особлива увага приділяється змінам у зовнішньому середовищі, яких зазнають освітні заклади і яким вони намагаються протистояти. Існує ряд факторів зовнішнього і внутрішнього середовища сектору загальної освіти, що впливають на стратегічний розвиток освітніх закладів. Серед них, як зазначають дослідники Б. Бейенет (B. Bayenet), К. Феола (C. Feola) та М. Тавернієр (M. Tavernier), такі: демографічні та технологічні зрушення, інформаційна революція, зміни вимог до освіти у сучасному суспільстві, технологічна інфраструктура, **нові** технології навчання, нові організаційні структури, взаємодія та співробітництво з новими партнерами тощо. Такі зміни вимагають більш динамічного та стратегічного підходу до управління освітніх закладів, тому й виникає необхідність у професійному менеджменті для успішної адаптації освітніх закладів до нової ролі, яку вони змушені відігравати у сучасному суспільстві у зв'язку з процесами інтернаціоналізації, масовізації та фінансовою кризою у галузі освіти [11, с. 15].

Сучасна наука трактує стратегічний менеджмент як «безперервний, циклічний процес, спрямований на підтримку балансу у взаємодії установи із середовищем» [9, с. 13]. Стратегічний менеджмент ґрунтується на передбаченні майбутнього (більш ефективно планування), стратегічному мисленні (планування швидкого реагування на ситуації, пов'язані з ризиком, оцінка стратегічних альтернатив та динамічний розподіл ресурсів) і створенні майбутнього (стратегічне планування за рахунок координації всіх ресурсів для створення конкурентних переваг) [11, с. 7].

У зарубіжних дослідженнях окреслено ряд переваг від зміни класичної моделі управління на стратегічну, а саме: розроблення місії навчального закладу; визначення стратегій подолання бар'єрів та

труднощів, з якими стикається школа, **підвищення** готовності до управління змінами, до оптимізації шляхів прийняття стратегічних рішень, до забезпечення раціонального **розподілу ресурсів**; професіоналізація адміністративних кадрів освітніх закладів [10, с. 45]. У контексті стратегічного менеджменту головною метою стало перетворення освітніх закладів на гнучку організацію, що в змозі стратегічно мислити і діяти, швидко реагувати на можливості і загрози та ризики в швидко мінливих умовах на основі чіткого уявлення про місію і реалістичного сприйняття свого потенціалу [8, с. 5].

Адаптуючи комплексну модель стратегічного планування й стратегічного менеджменту розроблену Р. Ширлі (R. Shirley) [11, с. 18] щодо освітніх закладів, відокремлюємо наступні етапи процесу стратегічного менеджменту:

1) Формулювання стратегії починається з аналізу або сканування зовнішнього середовища, за допомогою якого контролюються зовнішні фактори з метою визначення можливостей освітнього закладу та ризиків, яким він піддається. При здійсненні зовнішнього аналізу визначаються сильні та слабкі сторони. Внутрішній аналіз ґрунтується на інформації, що отримується за допомогою періодичного перегляду планів та інформації про наявні фінансові, кадрові та матеріальні ресурси. Основним елементом оцінки внутрішньої діяльності є надання інформації щодо формальної та неформальної організаційної структури.

2) Визначення та формулювання стратегії відбувається на основі порівняння або зіставлення зовнішніх потенційних можливостей і внутрішнього потенціалу організації. Стратегія являє собою формулювання місії, визначення стратегічних цілей та стратегічної ідеї розвитку. Відповідно до місії й цілей визначаються клієнти-споживачі освітнього закладу та набір освітніх послуг, що надає загальноосвітній навчальний заклад, окреслюються переваги таких послуг в порівнянні з конкурентами на ринку освітніх послуг.

3) Стратегія знаходить своє відображення у розробці більш детальних планів по окремим напрямкам діяльності освітнього закладу.

4) Розроблені плани стратегічного розвитку освітнього закладу передаються до його підрозділів. На основі результатів проведеного аналізу і створених планів відбувається впровадження системи стратегічного менеджменту.

Базова модель стратегічного менеджменту освітнього закладу, на відміну від інших видів менеджменту, фокусується на динамічному аспекті поведінки системи з урахуванням умов зовнішнього середовища. Така модель, підкреслює М. Мартін (M. Martin), робить акцент на незамкнутості (відкритості) системи освітніх закладів, зорієнтованої на зміни в середовищі, що вважаються детермінантами формування стратегії та вибору напрямку розвитку. У той час як інші види планування фокусуються на стабільності й екстраполяції з минулого, стратегічний менеджмент орієнтований на майбутнє, тобто на зміни. Базова модель

стратегічного менеджменту акцентує увагу на впровадженні інновацій, що мають певний відсоток ризику й невизначеності, а стратегічні рішення приймаються на основі інтуїції та якісних показників [15, с. 23].

У своїх наукових розвідках Е. Чеффі (E. Chaffee) [13, с. 7] виділив три моделі стратегічного менеджменту: лінійну, адаптаційну та інтерпретаційну.

У рамках *лінійного підходу* робиться акцент на формуванні, оцінці довгострокових інституційних цілей і розробці шляхів їхньої реалізації. Управлінські підходи, такі як планування, програмування, фінансування та програмно-цільове управління, обговорювалися і застосовувалися протягом 1960-х і на початку 1970-х років у освітніх закладах як досить складні різновиди лінійної моделі стратегічного менеджменту. Такий підхід заснований на припущенні, що інституційне планування може бути раціоналізоване як поетапна, лінійна та ієрархічна процедура, починаючи з визначення основних довгострокових цілей та завдань освітнього закладу, прийняття курсу дій і розподілу необхідних ресурсів. Загальною метою є досягнення цілей та виконання завдань, де критерії оцінки ефективності стратегії мають пряме відношення до визначення ступеня досягнення стратегічних цілей.

*Адаптаційна модель* стратегічного менеджменту ґрунтується на взаємозалежних відносинах між організацією і середовищем. На думку К. Хофера (C. Hofer), адаптаційною є стратегія, що передбачає досягнення відповідностей між можливостями та ризиками зовнішнього середовища з одного боку і спроможністю освітнього закладу ефективно використовувати такі можливості з іншого [13, с. 8]. Тобто, головною метою такої моделі є адаптація освітнього закладу до середовища, що вважається однією з найважливіших умов ефективного функціонування сучасного освітнього закладу. В рамках адаптаційної моделі стратегічного менеджменту освітній заклад розглядається як організація, що намагається здійснювати самостійні та незалежні дії (наприклад, впровадження інновацій, розширення ринку освітніх послуг, удосконалення освітніх послуг, продуктів, програм) з метою збільшення ресурсів, необхідних для забезпечення начального процесу. Керівництво освітнього закладу може змінити стратегію у разі недостатньої кількості ресурсів.

У розгляді адаптаційної моделі стратегічного менеджменту освітнього закладу доцільно виділити наступні аспекти:

- оцінювання середовища освітнього закладу (Д. Болдрідж (J. Baldrige), А. Хаф (A. Huff) [11, с. 51];
- зміни внутрішнього середовища освітнього закладу В. Берквіст (W. Bergquist), В. Шумейкер (W. Schoemaker), Р. Нордваль (R. Nordvall) [11, с. 52];
- маркетинг і планування, орієнтовані на ринок освітніх послуг Р. Земські (R. Zemsky), Е. Крампф (E. Krampf), Д. Мафо (J. Muffo), Е. Хейнлайн (A. Heinlein) [11, с. 52].

*Інтерпретаційна модель* стратегічного менеджменту в галузі освіти відноситься до концепції стратегічного управління, розробленої І. Ансоффом (I. Ansoff) [14, с. 8] та ін. В основу процесу стратегічного управління покладено ретельний внутрішній аналіз діяльності освітнього закладу, кінцева мета якого – виявлення інноваційного потенціалу освітнього закладу та випадків небажання з його боку приймати зміни. Будь-який освітній заклад сприймається як соціальна організація із специфічними характеристиками, внутрішніми цінностями і нормами. Зокрема, вчителі дотримуються єдиних поглядів на загальну ціль та місію освітнього закладу, мають спільні ціннісні уявлення. Інтерпретаційна модель стратегічного менеджменту, як і адаптаційна стратегія, вивчає взаємозв'язок освітнього закладу та середовища, в якому він функціонує, але акцент робить на здатності керівництва осмислити та проаналізувати зміни, що впливатимуть на діяльність закладу, і забезпечити прийняття відповідних заходів з метою мінімізації негативних або небажаних наслідків таких змін [12, с. 13].

Таким чином, лінійна модель стратегічного менеджменту фокусується на процесі планування, інтерпретаційна модель зосереджується на соціальних конструктах, адаптаційна модель – на зовнішньому середовищі. Зміна зовнішнього середовища функціонування освітнього закладу неминуче призвела до необхідності трансформації їх організаційної структури. Основний напрямок трансформації полягає у створенні адаптивної системи управління. У зв'язку з тим, що зовнішнє середовище, в якому функціонує освітній заклад, зазнає радикальних змін, що характеризуються високим ступенем ризику, саме адаптаційна модель стратегічного менеджменту передбачає раціональний підхід до управління організацією. У контексті адаптаційної моделі стратегічного менеджменту доцільно, на думку теоретиків, освітніх політиків і практиків, використовувати систему ризик-менеджменту з метою допомогти освітнім закладам адаптуватися до вимог нестабільного середовища, використовуючи всі наявні можливості і уникаючи ризику або зменшуючи його наслідки. Завдяки застосуванню адаптаційної моделі стратегічного менеджменту освітній заклад буде мати змогу ефективно функціонувати в умовах високої невизначеності зовнішнього середовища і рівномірно розподіляти ризик за видами діяльності. У наукових розвідках таких вчених, як Т. Бонем (T. Bonham), Р. Літшер (R. Litschert), Мейер (J. Meyer), Р. Ширлі (R. Shirley), було зазначено, що необхідність формування та реалізації адаптаційної стратегії полягає у передбаченні майбутнього, моніторингу основних факторів середовища, визначенні можливостей і факторів ризику [12, с. 21].

К. Камерон (K. Cameron) і Р. Майлз (R. Miles) наголошують на необхідності постійного здійснення оцінки зовнішніх та внутрішніх факторів з метою впровадження адаптаційних змін в освітньому закладі. Сканування зовнішнього середовища, в якому функціонує освітній заклад, являє собою інноваційний аспект концепції стратегічного

менеджменту, що вплинув на подальший розвиток теорії управління освітою. Сканування середовища використовується в стратегічному плануванні з метою допомогти навчальному закладу в управлінні ризиками. Д. Пребл (J. Preble) визначає зовнішнє по відношенню до освітнього закладу середовище як сукупність зовнішніх сил, що можуть потенційно вплинути на функціонування організації [12, с. 3]. Науковцями Е. Рейчел (A. Reichel) та Дж. Пребл (J. Preble) було виділено три етапи процесу сканування зовнішнього середовища: структурування зовнішнього середовища, збір інформації, інтерпретація та інтеграція інформації [14, с. 15]. І. Уілсон (H. Wilson), П. Каллан (P. Callan) та М. Істербай-Сміт (M. Easterby-Smith) запропонували використовувати STEP-модель, що враховує соціально-культурний, технологічний, економічний і політичний сегменти середовища на етапі його структурування. Крім вищезазначених сегментів, Р. Джонсоном (R. Jonson) та П. Калланом (P. Callan) було визначено демографічний, законодавчий й організаційний сегменти, останній включає в себе тенденції у взаєминах з конкурентами тощо [14, с. 15].

Збір інформації проводиться, як правило, із застосуванням методів пасивного сканування у вигляді неформального спілкування та обговорення між керівництвом організації і внутрішніми та зовнішніми зацікавленими сторонами, шляхом використання щоденних інформаційних джерел на основі методу екстраполяції та аналізу тенденцій. Серед методів сканування середовища найбільш широко використовуються також розробка сценаріїв подій, вірогідність яких можна пояснити на основі аналізу взаємного впливу факторів (крос-факторного аналізу), і метод Делфі (Delphi), в залежності від особливостей середовища і стратегії освітнього закладу.

Наступним етапом є інтерпретація та інтеграція отриманої інформації. Оскільки основна мета такого процесу полягає у виявленні можливостей та ризиків, що загрожують ефективному функціонуванню школи, інтерпретація інформації вимагає аналітичного мислення з боку осіб, які беруть участь у процесі сканування, та керівників освітніх закладів, що приймають стратегічні рішення. Інтерпретацію інформації щодо тенденцій зміни стану зовнішнього середовища має бути зроблено з урахуванням її актуальності та потенційного впливу на діяльність школи. На думку М. Мартіна (M. Martin), загальною метою процесу сканування середовища є не передбачення майбутнього освітнього закладу, а зменшення ризику покладання на менш вірогідні припущення у процесі прийняття стратегічних рішень [13, с. 17].

**Висновки.** До переваг стратегічно орієнтованих освітніх закладів відносимо:

- зменшення до мінімуму негативних наслідків змін, що відбуваються, а також факторів «невизначеності майбутнього»;

- можливість врахувати об'єктивні (зовнішні та внутрішні) фактори, що формують зміни, зосередитись на вивченні цих факторів, сформулювати відповідні інформаційні банки;
- можливість зробити організацію більш керованою, оскільки за наявності системи стратегічних планів є змога порівнювати досягнуті результати з поставленими цілями, конкретизованими у вигляді планових завдань;
- можливість встановлення системи стимулювання для розвитку гнучкості та пристосованості освітнього закладу та окремих його підсистем;
- забезпечення динамічності змін через прискорення практичних дій щодо реалізації стратегічних планів на основі відповідної системи регулювання, контролю та аналізу.

#### **Список використаної літератури**

1. Альгин А. П. Риск и его роль в общественной жизни / А. П. Альгин. – М., 1989. – 187 с. 2. Балабанов И. Т. Риск-менеджмент / И. Т. Балабанов. – М. : Финансы и статистика, 1996. – 192 с. 3. Вітлінський В. В. Ризикологія в економіці та підприємстві : монографія / В. В. Вітлінський, Г. І. Великоіваненко. – К. : КНЕУ, 2004. – 480 с. 4. Вітлінський В. В. Ризик у менеджменті / В. В. Вітлінський, С. І. Наконечний, Г. І. Великоіваненко. – К. : ТОВ «Борисфен-М», 1996. – 336 с. 5. Гранатуров В. М. Аналіз підприємницьких ризиків: проблеми визначення, класифікації та кількісні оцінки : монографія / В. М. Гранатуров, І. В. Литовченко, С. К. Харічков ; за наук. ред. В. М. Гранатурова. – Одеса : Ін-т проблем ринку та екон.- екол. досліджень НАН України, 2003. – 164 с.

#### **Сомова О. О. Переваги стратегічного менеджменту в системі управління сучасного освітнього закладу**

В статті викладені основні переваги стратегічного менеджменту в системі управління сучасного освітнього закладу. Проведено порівняння між основними принципами лінійної, адаптаційної та інтерпретаційної моделі стратегічного менеджменту

*Ключові слова:* стратегічний менеджмент, управління, освітній заклад.

#### **Сомова Е. А. Преимущества стратегического менеджмента в системе управления современного образовательного учреждения.**

В статье изложены преимущества стратегического менеджмента в системе управления современного образовательного учреждения. Проведено сравнение между основными принципами линейной, адаптационной и интерпретационной модели стратегического менеджмента.

*Ключевые слова:* стратегический менеджмент, управление, образовательное учреждение.

**Somova O. The Benefits of Strategic Management in a Control System of Modern Educational Institution**

The article contains a basis of advantages of strategic management in a control system of modern educational institution. Comparison between the basic principles of linear, adaptation and interpretative model of strategic management has been carried out.

*Key words:* strategic management, management, educational institution.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Хриков Є. М.

УДК 616.98:578.828

**Т. П. Спіріна, Г. А. Піхур**

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ  
ДО РОБОТИ З ВІЛ-ІНФІКОВАНИМИ ЛЮДЬМИ**

Серед країн східної Європи та центральної Азії Україна є найбільш ураженою ВІЛ/СНІДом. За оцінками, поширеність ВІЛ-інфекції серед дорослих становить 1,46%. Хоча головним рушієм епідемії ВІЛ поки що залишається споживання ін'єкційних наркотиків (60% усіх зареєстрованих випадків), ВІЛ інтенсивно поширюється серед молодого населення внаслідок незахищених статевих контактів.

У реаліях українського суспільства до груп високого ризику ВІЛ-інфікування потрапляють діти та молоді люди, які знаходяться у несприятливих умовах зростання.

Наразі, ВІЛ не є суто медичною проблемою, адже важливим є соціальний та психологічний аспекти цієї проблеми. Сьогодні жодне захворювання не спричиняє стільки психосоціальних проблем, як ВІЛ [2]. Більша частина населення України відчуває страх та дискомфорт при контакті з ВІЛ-інфікованими людьми. Спілкування та будь-які побутові контакти не несуть загрози для здоров'я інших. Але, незважаючи на це, наше суспільство виявилось неготовим до прийняття таких людей. Стигматизація, дискримінація, упереджене, не толерантне ставлення до ВІЛ-інфікованих – розповсюдженні явища в Україні.

Діагноз ВІЛ-інфекція радикально змінює життя дорослої людини, викликаючи стрес. Така людина потребує адаптації до встановленого діагнозу. На щастя, особливості психіки дитини не дають можливості фіксуватися на неприємних переживаннях, навіть хвора дитина радіє кожному дню, рідше за дорослих переживає депресивні стани, вона ще не усвідомлює, що щось може загрожувати її здоров'ю чи навіть життю.

Саме від поведінки дорослих буде залежати наскільки щасливою та спокійною буде почуватися дитина [3].

Епідемія віл продовжує зростати та поширюватися в Україні загрозливими темпами, незважаючи на зусилля надавачів послуг та міжнародних організацій. Загалом, епідемія ВІЛ найбільше загрожує молоді. В Україні, 25% людей, що живуть з ВІЛ знаходяться у віці до 20 років. Можна виділити такі основні фактори, які сприяють цьому: вживання наркотиків у вигляді ін'єкцій; робота у сфері надання сексуальних послуг; ранній початок статевих стосунків та кількість сексуальних партнерів; велика кількість сексуальних контактів, які відбуваються без вживання контрацептивних засобів, що в свою чергу підвищує рівень абортів серед дівчат та молодих жінок, у віці від 15 до 44 років та високий рівень захворюваності на ПСШ.

Проблеми соціальної роботи з ВІЛ-інфікованими людьми на сьогоднішній день перебувають у центрі уваги багатьох соціальних інститутів та дослідницьких програм науковців з різних сфер життя. Вони спрямовують свою діяльність на вдосконалення, розробку та забезпечення ресурсами у боротьбі з ВІЛ-інфікованими людьми.

Аналіз наукових джерел свідчить, що наукових дослідженнях значною мірою висвітлено теоретичні концепції соціальної профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі та формування здорового способу життя неповнолітніх (О. Вакуленко, Н. Зимівець, І. Козубовська, В. Оржехівська, О. Пилипенко). Проблема профілактики ВІЛ-інфекції та формування відповідальної поведінки щодо власного здоров'я відображена у дисертаційних роботах Ю. Калашникова, С. Корецкого, Б. Лазоренко, І. Пинчук, А. Щербинського. Аспекти взаємодії державних і недержавних структур в сфері профілактики ВІЛ/СНІД висвітлено в роботах М. Шевченко, Л. Андрушак, С. Зелінського, О. Кузьменка, Н. Максимової, С. Толстоухової, С. Терницької, К. Шендеровського.

У наукових джерелах та дослідженнях особлива увага приділяється соціально-психологічним аспектам проблеми профілактики та протидії епідемії ВІЛ/СНІДу серед молоді, вивчаються та розробляються нові технології роботи з ВІЛ-інфікованими дітьми та їх найближчим оточенням. Зазначена проблема стала предметом дослідження цілого ряду вітчизняних науковців: Р. Вайноле, І. Дубініної, І. Зверєвої, Л. Котової, М. Лукашевич, В. Полтавця, С. Страшко.

Питання безпечної поведінки та профілактики ризикованої поведінки вивчають О. Булгакова, Г. Власюк, О. Пилипенко, В. Пономаренко; моделювання та впровадження програм щодо здорового способу життя та профілактики ВІЛ/СНІДу серед молоді, соціально-психологічна підтримка ВІЛ-інфікованих дітей та їхніх сімей у громаді, чинники поширення ВІЛ-інфекції та висока уразливість підлітків і молоді до ВІЛ-інфекції досліджують такі вчені, як: О. Балакірєва, О. Безпалько, М. Варбан, Б. Зорник, О. Голоцван, Л. Животовська, А. Капська, Г. Лактіонова, С. Терницька; психологічні та статевоспецифічні

особливості факторів ризику інфікування ВІЛ/СНІДом розглядають Л. Бутузова, І. Гришаєва, Н. Максимова.

Окрім того, є дослідження, присвячені підготовці соціальних працівників до роботи з різними категоріями населення: дітьми з обмеженими можливостями (І. Іванова); студентською молоддю (Р. Чубук); людьми похилого віку (Ю. Мацкевіч); девіантними та важковиховуваними підлітками (І. Козубовська, М. Малькова, В. Оржеховська, М. Полісадова). Психологічна підтримка ВІЛ-інфікованих дітей та їх сімей розглядається у доробках Ю. Алексєєва, О. Парфілової, Л. Куликової. Питання інтеграції людей, які живуть з ВІЛ, розкрито в працях Є. Большова, О. Девіс, О. Жмурко, С. Оксамитної, О. Похолок, Ю. Сахно, Н. Храченко, О. Шестакоського.

Проблема професійної підготовки соціальних працівників знайшла своє відображення в наукових положеннях теорії: соціальної педагогіки (І. Зверєва, А. Капська, Л. Коваль, І. Липський, А. Мудрик, А. Рижанова); соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в різних соціумах (О. Безпалько, Г. Лактіонова, В. Оржеховська, Ю. Поліщук, С. Савченко). Питанням професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери присвячено праці вітчизняних учених Р. Вайноли, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко.

Система підготовки фахівців соціальної сфери будується на принципах неперервної професійної освіти: гуманізації, гуманітаризації, демократизації, безперервності, інтеграції, індивідуалізації та передбачає професійний розвиток дорослих людей, зокрема соціальних працівників.

Незважаючи на значну кількість наукових праць щодо різних аспектів професійної підготовки соціальних працівників, питання підготовки соціальних працівників до соціального супроводу ВІЛ-інфікованих людей як комплексу соціально-педагогічних, медичних, психологічних знань, умінь, навичок і компетенцій необхідних для успішної професійної діяльності потребує подальшого ґрунтовного вивчення.

Це і спонукало нас до розгляду питання професійної підготовки соціальних працівників до роботи з ВІЛ-інфікованими людьми.

За даними інформаційного бюлетеня UNAIDS з початку епідемії ВІЛ-інфекції в світі 76,1 млн. людей були інфіковані ВІЛ, близько 35 млн. – померли від захворювань, пов'язаних з ВІЛ та ще близько 37 мільйонів людей живуть з ВІЛ.

За оціночними даними на початок 2018 року в Україні проживало 241 тисяча людей, інфікованих ВІЛ. Рівень поширеності вірусу у віковій групі 15-49 років становив 0,98% [7].

Згідно даних офіційної статистики ДУ «Центр громадського здоров'я Міністерства охорони здоров'я України» за період 1987 – 2017 рр. серед громадян України офіційно зареєстровано 315 618 випадків ВІЛ-інфекції, у тому числі 102 205 випадків

захворювання на СНІД та 45074 випадки смерті від захворювань, зумовлених СНІДом.

Станом на 01.01.2018 р. під медичним наглядом в закладах охорони здоров'я країни перебувала 141 371 ВІЛ-інфікована особа, кожна третя з них – з діагнозом СНІД [5].

Проте, ці цифри не відображають реальної ситуації, адже, це кількість тих осіб що стоять на обліку та знають про свій ВІЛ статус. За деякими даними тільки кожна десята людина знає про те, що інфікована, дев'ять з десяти не знають. Це зумовлено тим, що ВІЛ-інфекція має великий безсимптомний період (до 15 років і більше). Людина, почувавши себе здоровою, фактично є носієм ВІЛ і може інфікувати інших людей через незахищені статеві контакти або через кров [6].

Ефективність вирішення окресленої проблеми значною мірою залежить від рівня готовності майбутніх соціальних працівників до соціального супроводу ВІЛ-інфікованих дітей та їх сімей. Якщо соціальний працівник усвідомлює себе як професіонала, активного суб'єкта соціальної роботи, то він прагне реалізувати себе в професійній сфері, що, у свою чергу, зумовлює формування освітніх потреб. Набуті нові знання, вміння та навички зумовлюють якісно новий рівень здійснення професійної діяльності.

Недостатній рівень знань про ВІЛ/СНІД серед загального населення породжує страх, дезорієнтацію та стигматизацію людей, які живуть з ВІЛ-інфекцією та призводить до порушення їх прав та є загрозою для фізичного й психологічного здоров'я [5].

Соціальні працівники залучаються до надання допомоги, консультування та підтримки осіб, які мають ризик інфікування або вже є ВІЛ-позитивними. Також вони залучаються до розробок програм та інших заходів, спрямованих на запобігання поширенню захворювання на ВІЛ-інфекції. Профілактична робота соціального працівника здійснюється на трьох рівнях: особистісному – фокусування впливу на формуванні тих якостей особистості, які сприяють відповідальному ставленню до власної поведінки та здоров'я, підвищенню рівня здоров'я, самооцінки, впевненості у собі; сімейному – він передбачає вплив на найближче оточення, сім'ю з метою посилення та зміцнення впливу на особистість; соціальному – сприяє зміні суспільних норм щодо вживання наркотичних засобів та ставлення до наркозалежних людей, які мають інфекції, що передаються статевим шляхом, та людей, які живуть із ВІЛ/СНІДом [6].

ВІЛ-інфіковані люди мають різні потреби на різних етапах життя, та багато відмінностей, що означає відсутність легкого вирішення проблеми. Комплекс заходів включає первинну, вторинну та третинну профілактику, а також структуру медичних послуг, послуг по забезпеченню догляду та підтримки.

Первинна профілактика – це відповідний комплекс соціальних, освітніх і медико-психологічних заходів, які перш за все мають на меті

попереджати інфікуванню на ВІЛ-інфекцію та інші небезпечні ППСШ. Вона спрямовує свою діяльність на здорову молодь тобто тих, хто ще не відноситься до групи ризику. Метою первинної профілактики є консультування та розповсюдження освітньої інформації щодо психоактивних речовин, ВІЛ-інфекції та ППСШ, а також формування відповідальності за свою поведінку.

Основними завданнями первинної профілактики є: формування та розвиток навичок безпечної та відповідальної поведінки серед підлітків та молоді для запобігання інфікуванню ВІЛ-інфекцією; створення умов для освоєння навичок безпечної поведінки у статевих зв'язках через забезпечення доступу до презервативів; забезпечення доступу до обстеження та тестування на ВІЛ-інфекцію; створення системи надання адресних профілактичних соціальних послуг при необхідності підліткам, молоді та їхнім батькам. Метою вторинної профілактики є зберегти рівень стабільності психічного та соціального благополуччя людини, котра є в групі ризику інфікування на ВІЛ-інфекцію або ще не знає про свій статус захворювання; забезпечити доступ до програм зменшення шкоди від уживання наркотичних речовин, до комплексного обстеження і надання кваліфікованої психологічної, медичної, педагогічної та соціальної допомоги, а також комплексних адресних соціальних послуг підліткам, молоді та їхнім батькам.

Третинна профілактика або ж реабілітація спрямована на попередження зривів та рецидивів захворювання, сприяння відновленню особистісного та соціального статусу споживача психоактивних речовин; забезпечення та реалізація повернення у сім'ю, навчальний заклад, трудовий колектив. Основними завданнями третинної профілактики є сприяння лікуванню та адаптації осіб, які мають залежність, та осіб котрі живуть з ВІЛ-інфекцією; формування навичок соціально схвалюваної поведінки, яка спрямована на вирішення проблеми; реабілітація та ресоціалізація осіб котрі живуть з ВІЛ-інфекцією; формування та реалізація соціально підтримуючого середовища; забезпечення та організація доступу до програм зменшення шкоди від уживання наркотичних речовин; забезпечення доступу до програм замісної терапії; створення системи надання комплексних, адресних послуг молодим особам та їхнім батькам; забезпечення доступу до комплексного обстеження і надання кваліфікованої психологічної, медичної, педагогічної та соціальної допомоги, а також комплексних соціальних послуг дітям, молоді та їхнім батькам.

Здійснюючи профілактичну роботу соціальний працівник має співпрацювати із центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, з підготовленими працівниками інших державних установ та громадських організацій, що мають в арсеналі своєї роботи технології та методи роботи щодо запобігання розповсюдженню ВІЛ.

Незважаючи на широкомасштабні зусилля та сучасні засоби протидії епідемії ВІЛ-інфекції, національні програми часто потребують

удосконалення або навіть зміни пріоритетів, методології й інформування суспільства в міру змін в епідеміологічному процесі. Реалізація існуючих програм та проектів профілактичної спрямованості щодо ВІЛ має стимулювати мобілізацію ресурсів для впливу на фактори ризику, пов'язані з соціальним статусом, статевою поведінкою та вживанням наркотиків. Майбутні соціальні працівники можуть застосовувати групові заняття, консультування, медичне обстеження, надання матеріальної допомоги з метою забезпечення нагальних життєвих потреб, соціальну рекламу, тренінги з працівниками соціальних служб. Заклади вищої освіти посідають лідерські позиції у підготовці майбутніх фахівців, здатних планувати й впроваджувати програми профілактики ВІЛ-інфекції, оскільки високий рівень захворюваності на ВІЛ-інфекцію зумовлює необхідність підтримки, розширення, перепрофілювання чи оновлення заходів для її стримування.

#### **Список використаної літератури**

**1. ВІЛ-інфекція** в Україні : інформаційний бюлетень / за ред. В. Курпіти. - № 49 - К. – Центр громадського здоров'я МОЗ України, 2018.- 121 с. **2. Моделювання** та впровадження програм щодо здорового способу життя : метод. матеріали для тренера / під заг. ред. І. Зверевої, Г. Лактіонової. – К. : Наук. світ, 2002. – 58 с. **3. Соціальне** сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / упоряд. : Л. Волинець, Н. Комарова, О. Антонова-Турченко. – К. : Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2006. – 184 с. **4. Формування** здорового способу життя молоді : стратегія розвитку українського суспільства : у 2-х ч. / Яременко О. О., Вакулєнко О. В., Галустян Ю. М. та ін. – К. : держ. Ін-т проблем сім'ї та молоді ; укр. Ін-т соціальних досліджень, 2004. – Ч. 1. Кн. 2. – 164 с. **5. Віл-інфекція** [Електронний ресурс] // medterms.com.ua – режим доступу до ресурсу: [http://medterms.com.ua/publ/medichni\\_termini\\_na\\_literu\\_v/vil\\_infekcija/3-1-0-2496](http://medterms.com.ua/publ/medichni_termini_na_literu_v/vil_infekcija/3-1-0-2496) **6. Профілактика** від ВІЛ та СНІД [Електронний ресурс] // Школа мудрих батьків. – 2018. – режим доступу до ресурсу : [http://mkardashynka.edukit.kherson.ua/batjki\\_vchiteli\\_ta\\_diti/poperedzhennya\\_hvorobi/profilaktika\\_vid\\_vil\\_snid](http://mkardashynka.edukit.kherson.ua/batjki_vchiteli_ta_diti/poperedzhennya_hvorobi/profilaktika_vid_vil_snid) **7. Unaid**s data 2017; retrieved from [http://www.unaids.org/en/resources/documents/2017/2017\\_data\\_book](http://www.unaids.org/en/resources/documents/2017/2017_data_book)

#### **Спіріна Т. П., Піхур Г. А. Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з ВІЛ-інфікованими людьми**

Високий рівень захворюваності на ВІЛ-інфекцію зумовлює необхідність підтримки, розширення, перепрофілювання чи оновлення заходів для її стримування. Моніторинг та оцінка програм профілактики й лікування ВІЛ-інфекції у цільових групах – це ті два компоненти, які дозволяють виміряти прогрес і вплив цих програм, а також виявити зміни

в епідемічному процесі. У статті автор аналізує особливості підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з ВІЛ-інфікованими людьми.

*Ключові слова:* ВІЛ-інфекція, ВІЛ-інфікованими людьми, соціальний працівник, профілактика, профілактичні програми.

**Спирина Т. П., Пихур Г. А. Подготовка будущих социальных работников к работе с ВИЧ-инфицированными людьми**

Высокий уровень заболеваемости ВИЧ-инфекцией предопределяет необходимость поддержки, расширения, перепрофилирования или обновления мероприятий по ее сдерживанию. Мониторинг и оценка программ профилактики и лечения ВИЧ-инфекции в целевых группах – это те два компонента, которые позволяют измерить прогресс и влияние этих программ, а также выявить изменения в эпидемическом процессе. В статье автор анализирует особенности подготовки будущих социальных работников к работе с ВИЧ-инфицированными людьми.

*Ключевые слова:* ВИЧ-инфекция, ВИЧ-инфицированными людьми, социальный работник, профилактика, профилактические программы.

**Spirina T., Pikhur G. Preparation of Future Social Workers for Work with HIV-Infected People**

The high level of HIV infection causes the need to maintain, expand, re-establish or update measures to contain it. Monitoring and evaluation of HIV prevention and treatment programs in target groups are the two components that measure the progress and impact of these programs, as well as detect changes in the epidemic process. In the article the author analyzes the peculiarities of preparing future social workers for work with HIV-infected people.

*Key words:* HIV infection, HIV-infected people, social worker, prevention, prevention programs.

Стаття надійшла до редакції 28.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Прошкін В. В.

УДК 378.016:356.13

**О. М. Товстуха**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ  
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-  
ПРИКОРДОННИКІВ У ДЗ «ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»**

У сучасних умовах відродження та зміцнення української армії, надзвичайно актуальним є питання отримання освіти

військовослужбовцями. Серед переміщених вищих навчальних закладів ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» є осередком, флагманом вищої освіти для захисників України. В подібній ситуації, нагальним стає питання організації навчального процесу для студентів-військовослужбовців, з урахуванням їх професійної діяльності. Зазначене питання є досить новим для педагогіки, соціальної педагогіки, психології, військової психології, психології освіти тощо. Але, деякі наукові здобутки, присвячені окресленій проблемі, знаходимо в працях К. Амбарова, О. Бикова, Ю. Кудрявцева, В. Уткіна, А. Хамаді (дослідження проблематики громадянської освіти і патріотичного виховання військовослужбовців у передових арміях світу); В. Гаманюк, О. Максименко, Н. Махиня, М. Тадеєва вивчали особливості організації іншомовної освіти; М. Сунгуровський, Л. Шангіна розглядали окремі аспекти соціальної політики держави в галузі соціального захисту військовослужбовців; В. Вікторов, О. Жабенко, Л. Гаєвський, В. Луговий, Н. Протасова, В. Садков розкривають проблематику державного управління вищою освітою.

Військовослужбовці Державної прикордонної служби України є не тільки особливою категорією серед студентів вищого навчального закладу, але й особливою категорією серед студентів-військовослужбовців. Оскільки особливості та умови праці прикордонників передбачають незаплановані відрядження, супроводи перших країн держави, добові наряди, патрулювання державного кордону. Подібна ситуація вимагає від навчально-наукових підрозділів університету мобільності викладачів, використання новітніх форм організації освітнього процесу, впровадження в роботу дистанційних форм навчання. Саме вищезазначеними факторами пояснюється актуальність наукової роботи «Психолого-педагогічні особливості організації навчального процесу для студентів-прикордонників у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»».

Метою статті визначаємо всебічний аналіз форм і методів навчально-виховної роботи з військовослужбовцями.

У психології відсутній єдиний підхід до розкриття поняття та структури людської діяльності. Діяльність – це специфічна форма суспільного буття людей, що полягає в цілеспрямованому перетворенні природної і соціальної дійсності [3].

Ураховуючи обмежений обсяг наукової статті, будемо використовувати класичне уявлення О. Леонтьєва про структуру людською діяльності. Так, до структури діяльності входять такі компоненти: потреби, мотиви, завдання, дії та операції. О. Леонтьєв зазначав, що діяльність містить три мікроструктури і блоки: перший пов'язаний з мотивами, другий – з метою, третій – з операціями. Для розкриття мети наукової роботи, спочатку розглянемо мотиви прикордонників під час вступу до закладу вищої освіти, потім розкриємо особливості організації навчального процесу для студентів-

прикордонників у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», наостанок охарактеризуємо форми роботи, які використовують у роботі з армійцями закордоном.

У ряді наукових праць «мотив» розглядається тільки як інтелектуальний продукт мозкової діяльності. Так, Ж. Годфруа зазначав, що мотив – це міркування, за яким суб'єкт повинен діяти [4].

Протиріччя існують і з такого питання: до чого належать мотиви й мотивація – до дії чи до діяльності? О. Леонтьєв у 1956 році писав, що мотив спонукає окрему, часткову дію. У більш пізніх роботах він стверджував, дія не має саморобного мотиву. Якщо прийняти це як окремий випадок здійснення дій, то правомірність твердження О. Леонтьєв астає очевидною – кожна дія в складі діяльності не має власного мотиву, але це не значить, що ці дії не мотивовані [1].

Так, мотивом вступу прикордонників до вищого навчально закладу є: підвищення кваліфікації; перспективи кар'єрного зростання (отримання офіцерського звання, отримання більш високої посади); суспільну значимість професії та вищої освіти в цілому; можливість отримувати більш високу заробітну плату за наявності вищої освіти; відповідність професій нахилам та уподобанням військового.

Як ми зазначили вище, службово-бойова діяльність прикордонників має певні особливості: тривалі відрядження, добові наряди, незаплановані патрулювання державного кордону, вирішення спеціальних завдань у сфері забезпечення оборони та воєнної безпеки країни, що передбачає відсутність у військового стабільного графіка роботи. У подібній ситуації перед ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» та навчально-науковим інститутом педагогіки і психології (як підрозділом, де здобувають вищу освіту найбільша кількість прикордонників, серед інших структур університету) постало питання: «Яким чином організувати повноцінний навчальний процес для цієї специфічної категорії студентів?!». Вивчивши досвід провідних навчальних закладів світу, були впроваджені такі форми роботи:

1. Використання парадигми особистісно-орієнтовного навчання, цілеспрямована й змістовна взаємодія викладача та студента-військовослужбовця.

2. Індивідуальна робота викладача з кожним студентом-прикордонником з урахування стандартів ЄС та НАТО, підготовка воїна – здатного продукувати знання інноваційного характеру.

3. Розроблення і введення в навчальні плани нових навчальних спецкурсів, які відповідають сучасному та перспективному розвитку наукової думки,

4. Упровадження інноваційних методик викладання навчальних дисциплін та застосування технологій організації самостійної роботи студентів-прикордонників під керівництвом викладача.

5. Використання в роботі зі студентами-військовослужбовцями форм дистанційного навчання, спілкування за допомогою Skype.

6. Урахування в навчально-виховному процесу досвіду розвитку системи підготовки фахівців у державі, провідних країнах світу та його базування – на єдності навчання та виховання, подолання відриву навчально-виховного процесу від реальних проблем суспільного розвитку та військової служби студента-прикордонника.

7. Періодичне коригування змісту, організаційно-методичних засад освітнього процесу на основі всебічного впровадження національного досвіду і досвіду провідних країн світу.

Сучасна методика викладання в ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» має багатий арсенал різноманітних способів, прийомів і засобів навчання, як загальнодидактичних, так і галузеводидактичних. Найбільш ефективними для роботи зі студентами-прикордонниками є інноваційні технології навчання, серед яких найбільш значимими у застосуванні є активні та інтерактивні методи навчання.

Технологія активного навчання спрямована на застосування таких методів навчання, які орієнтовані на особистість студента-військовослужбовця, на його безпосередню і свідому участь у саморозвитку, отримання на якісних знань, професійних умінь творчо вирішувати конкретні проблеми. Умовою для успішного інтерактивного навчання виступає постійна, активна взаємодія всіх учасників навчального процесу між собою (викладачів, студентів-військових, представників директоратів, адміністрації університету). Під цією співпрацею розуміємо: взаємоповагу, взаємодопомогу, взаємонавчання. Таким чином, методи, які використовуються у роботі зі студентами-прикордонниками є такими:

1. Метод моделювання різноманітних життєвих ситуацій, притаманних військовій службі, використання ділових і рольових ігор, ігрового проектування, комбінація тренінгових й інтерактивних технологій з іншими формами роботи.

2. Метод «суб'єкт» – «суб'єкт», згідно якого студент-військовослужбовець постає важливим суб'єктом освітньої діяльності, залученим до активної, творчої співпраці з викладачем, зацікавленим у здобутті глибоких і актуальних професійних знань.

3. Упровадження викладачами ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» інноваційних методів навчання (діалогових, діагностичних, активних, інтерактивних, дистанційних, комп'ютерних, мультимедійних, телекомунікаційних, тренінгових, проектних).

4. Запровадження альтернативних навчально-виховних технологій: алгоритмізованої, індивідуалізованої, диференційованої, модульної, колективної (в т.ч. у малих групах) тощо.

5. Активне використання методу вправ, як методу, виробленого самим життям, практикою військового навчання (тільки за допомогою вправ у військовослужбовців можливо сформувати навички виконання

різноманітних службово-бойових завдань, навички управління своїми діями в стресових ситуаціях.

Проаналізувавши систему підготовки військовослужбовців у межах нашої країни, розглянемо досвід США, Німеччини та Франції, як провідних країн світу. Сьогодні в США налічується 20 мільйонів ветеранів (осіб, які мають досвід регулярної служби в збройних силах). Багато з теперішніх службовців, які стали до лав американської армії **після трагедії** 11 вересня, пройшли Ірак та Афганістан. Саме задля їх успішної реінтеграції було значно розширено програми, які дозволяють військовим навіть після завершення служби впевнено почувати себе у суспільстві. Одним з основних елементів таких програм є **доступ до вищої освіти**, яка в США є дуже коштовною [2].

Тим, хто більше 36 місяців служив у регулярних військах після 11 вересня, держава повністю сплачує витрати за вищу освіту. Окремо, під час служби Міністерство оборони оплачує навчання військового в цивільному коледжі, якщо воно проводиться у його власний час.

Довіра, співчуття та «дисциплінована непокора» – серед навичок на яких наголошує військове навчання в США. В екстремальній ситуації надзвичайно важливо критично мислити, проводити оцінку середовища на безпеку, адекватно діяти в умовах невизначеності, передбачати і керувати змінами, діяти на основі **довіри, розуміння та емпатії**. Підготовка офіцерських кадрів для збройних сил США впроваджується по всій території країни. Розгалужена мережа навчальних закладів, забезпечує підготовку та підвищення кваліфікації офіцерських кадрів на різних ступенях підготовки за родами військ [10].

Найбільш поширеною формою підготовки є чотирирічне навчання на курсах, яке повністю фінансується за рахунок держави і складається з двох періодів: перший період – дворічний курс для студентів 1 та 2-го курсів (вивчають основи військової справи, не беручи на себе зобов'язання проходження військової служби); другий період – дворічний курс для студентів 3 та 4-го курсів проходить з обов'язковим проходженням служби за родами військ. Навчання на курсах проводиться один раз на тиждень протягом 3 – 4 годин [Там само].

Програма підготовки на курсах складається з циклів підготовки. Перший цикл підготовки включає в себе навчальну загальновійськову підготовку, на яку відводиться 180 годин навчального часу. Під час навчання курсанти отримують знання та набувають необхідних навичок з основ військової справи, вивчають історію та традиції видів збройних сил, склад та застосування різноманітних систем зброї, займаються фізичною підготовкою, працюють з електронними та топографічними картами, аерофотозйомками, виробляють командні навички. Заключний і найважливіший етап підготовки – це літні навчальні збори. Під час проходження зборів курсанти вперше зустрічаються з регулярними збройними силами і протягом шести тижнів проходять інтенсивну підготовку в начальних центрах і різних родах військ [Там само].

Другий цикл підготовки проводиться впродовж 300 годин, курсанти вивчають основні принципи військового мистецтва, організацію, озброєння та призначення видів збройних сил, родів військ і служб, організаційну систему управління, зв'язку та тилу, військове законодавство, права та обов'язки командирів молодшої ланки [10].

Особливістю в підготовці ще є те, що при проходженні служби у військах офіцери мають змогу отримувати освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра та магістра, навчаючись на заочному відділенні у цивільних університетах та академічних коледжах. Офіцер, який закінчив військове училище, курси ROTC або кандидатську школу й отримав базову професійну освіту, продовжує вдосконалювати свою особисту професійну підготовку. Для цього в армії США існують командирські заняття. На них офіцери вдосконалюють професійні навички з управління підрозділами в бою. Через певний час вони проходять тестування різного рівня складності, що вимагає від військовослужбовців постійного тренування як розуму, так і тіла. Крім того, на командирські заняття виносяться питання внутрішньої та зовнішньої політики США, розглядаються різні ситуації в «гарячих» точках планети [Там само].

Підготовка офіцерів у Німеччині побудована за відповідними етапами і проходить у військах, школах родів військ, офіцерських школах та університетах бундесверу [7]. Система підготовки офіцерських кадрів будується на розгорнутій мережі навчальних закладів, до яких входять: військова академія бундесверу, два університети його, офіцерські школи Сухопутних військ [11], школи роду військ: школа бойових дій військ (дві), артилерійська школа, школа армійської авіації, школа повітрянодесантних військ і військово-транспортної авіації, школа військової протиповітряної оборони, спеціальна школа педагогіки та економіки сухопутних сил, 1-ша школа технічних військ і спеціальна технічна школа сухопутних сил, 2-а школа технічних військ, школа захисту від зброї масового ураження й самозахисту, гірничо-альпійська школа, інженерно-будівельна школа, школа зв'язку, спеціальна електротехнічна школа сухопутних сил, школа військової поліції та школа штабної служби.

Під час навчання офіцери отримують фахові знання, навички в роботі за науковими методами, спроможність критичного мислення та набувають знань і педагогічних навичок під час проходження служби на керівних посадах. Після завершення навчання в університеті офіцерів направляють у війська для подальшого проходження військової служби.

Сучасна система освіти військових у Франції має свої особливості – це переважна кількість державних навчальних закладів, навчання в яких безкоштовне. Керівництво Франції надає особливого значення в підготовці та комплектуванні збройних сил кваліфікованими, політично благонадійними, професійно підготовленими офіцерами, з глибокими та різнобічними знаннями [8].

Одним із перших етапів реалізації майбутніх офіцерів є підготовчі військові ліцеї або, як їх називають, ліцеї оборони (Les lycées de la

defense). Військові ліцеї у Франції мають на меті дати випускнику старшу середню освіту, що в подальшому дозволяє перейти до наступного етапу навчання – до вищої освіти. Сьогодні в країні діють шість військових ліцеїв, чотири з яких належать до відомства сухопутних військ у містах Екс-ан-Прованс, Отан і Ла-Флеш [9].

Перший курс є адаптаційним до умов проживання та навчання і передбачає вивчення математики, французької мови, історії та інших загальноосвітніх дисциплін. Другий і третій курси вважаються основними, вивчаються фізика, хімія, латина та друга іноземна мова. Четвертий курс є орієнтаційним, із вивченням спеціальних предметів, поглиблено воно буде продовжено в ліцеї. Крім того, в програмі навчання передбачено вивчення початкових курсів військової історії, топографії та інших дисциплін, велика увага приділяється фізичній підготовці.

Таким чином, ми розглянули мотиви прикордонників під час вступу до закладу вищої освіти, розкрили особливості організації навчального процесу для студентів-прикордонників у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», охарактеризували форми роботи, які використовують у роботі з арміяцями закордоном. На цьому проблему не є вичерпною, подальші наші дослідження будуть присвячені питанню активізації використання викладачами вищих навчальних закладів дистанційних форм навчання в роботі з військовослужбовцями.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Бордовская Н. В.** Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – М. : Питер, 2006. – 298 с.
- 2. Від рядового до доктора наук – як США створюють найкращу армію світу [Електронний ресурс].** – Режим доступу : <https://ukrainian.voanews.com/a/vid-ryadovoho-do-doktora-nauk/4046795.html>
- 3. Загальна психологія: Підручник / О. В.Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднічук та ін.** – К. : Каравела, 2011. – 464 с.
- 4. Крягдже С. П.** Психология формирования профессиональных интересов / С. П. Крягдже. – Вильнюс, 1981 – 510 с.
- 5. Кудін В. О.** Освіта в США та Японії: метод. посіб. / В. О. Кудін. – К., 1996. – 56 с.
- 6. Ничкало Н. Г.** Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К. : Віпол, 2000. – С. 58–80.
- 7. Профессиональная подготовка унтер-офицеров и сержантов в зарубежных армиях // Зарубежное военное обозрение.** – 2009. – № 5. – С. 21–28.
- 8. Симаков М.** Военно-учебные заведения Франции / М. Симаков // Зарубежное военное обозрение. – 1990. – № 1. – С. 14–18.
- 9. Стрелецкий А.** Лицей Сухопутных войск Франции / А. Стрелецкий // Зарубежное военное обозрение. – 2007. – № 11. – С. 33–37.
- 10. Стрелецкий А.** Система подготовки офицерских кадров в США / А. Стрелецкий // Зарубежное военное обозрение. – 12/2006. – С. 16–21.
- 11. Чернов В.** Подготовка офицерских кадров Сухопутных войск Германии / В. Чернов // Зарубежное военное обозрение. – 1992. – № 1. – С. 17–19

**Товстуха О. М. Психолого-педагогічні особливості організації навчального процесу для студентів-прикордонників у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»**

У статті розглядається проблема організації навчально-виховної роботи з військовослужбовцями в умовах вищого навчального закладу. Метою статті визначено всебічний аналіз форм і методів навчально-виховної роботи з військовослужбовцями. Для розкриття мети наукової роботи, спочатку розглянули мотиви прикордонників під час вступу до закладу вищої освіти, потім розкрили особливості організації навчального процесу для студентів-прикордонників у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», наостанок охарактеризували форми роботи, які використовують у роботі з армійцями закордоном (Сполучені Штати Америки, Німеччина, Франція).

*Ключові слова:* військовослужбовець, мотив, соціально-психологічні форми, соціально-психологічні методи.

**Товстуха О. Н. Психолого-педагогические особенности организации учебного процесса для студентов-пограничников в ГУ «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»**

В статье рассматривается проблема организации учебно-воспитательной работы с военнослужащими в условиях высшего учебного заведения. Целью статьи определено всесторонний анализ форм и методов учебно-воспитательной работы с военнослужащими. Для раскрытия цели научной работы, сначала рассмотрели мотивы пограничников при поступлении в учреждения высшего образования, затем раскрыли особенности организации учебного процесса для студентов-пограничников в ГУ «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», охарактеризовали формы работы, которые используют при обучении армейцев за рубежом).

*Ключевые слова:* военнослужащие, мотив, социально-психологические формы, социально-психологические методы.

**Tovstukha O. Psychological and Pedagogical Peculiarities of Organization of Educational Process for Students of Border Guards in Lugansk National University Named after Taras Shevchenko**

The article deals with the problem of organization of educational work with servicemen in the conditions of a higher educational establishment. The purpose of the article is a comprehensive analysis of the forms and methods of educational work with military personnel. To reveal the purpose of scientific work, initially examined the motives of the border guards at the time of entering the institution of higher education (advanced training, career prospects (obtaining officer rank, receiving a higher post), the social significance of the profession and higher education in general, the opportunity to get higher salary in the presence of higher education, the correspondence of professions to inclinations and military preferences), then revealed the peculiarities of the

organization of the educational process for students of border guards in "Lugansk National Taras Shevchenko University "(using the paradigm of personality-orientated learning, purposeful and meaningful interaction between the teacher and student-serviceman, the use of working with student-soldiers forms of distance learning, communication with Skype), finally characterized the forms of work that are used in Work with Army soldiers abroad (United States of America, Germany, France).

*Key words:* serviceman, motive, socio-psychological forms, social-psychological methods.

Стаття надійшла до редакції 27.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 37.013.42:371.485:316.663.23

**О. П. Шароватова**

**ПРО ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ У ЗМІСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО  
ПРОЦЕСУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
З ОХОРОНИ ПРАЦІ**

На сучасному етапі модернізації системи вищої освіти України одним з найважливіших стратегічних завдань є забезпечення якості підготовки фахівців на рівні міжнародних стандартів. Розв'язання цього завдання можливе за умови удосконалення педагогічних методик та впровадження інноваційних технологій навчання.

Інновація, як оновлення, зміна, введення нового, у педагогічній інтерпретації означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу. Сучасним, передовим і прогресивним сьогодні є процес інтеграції гендерних аспектів у зміст та організацію навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти, що дедалі більше набуває свого розповсюдження. Система ж освіти виступає дієвим засобом, за допомогою якого суспільство відтворює гендерні відносини, формує гендерну культуру особистості і суспільства в цілому [1; 2].

Різномасштабні дослідницькі пошуки щодо освітньої системи України у гендерній площині здійснюють С. Вихор, Т. Говорун, Т. Голованова, І. Головашенко, П. Горностай, Т. Дороніна, І. Кльоцина, В. Кравець, І. Лебединська, О. Луценко, Т. Мельник, В. Олійник, О. Петренко, В. Приходькіна, С. Рожкова, Н. Чухим, О. Цокур, Л. Шлеїна, Л. Штильова; особливості формування гендерної культури молоді досліджені С. Демченко, О. Кізь, О. Кікінежді, Л. Мандрик, П. Міддлетон, Г. Петрученя, А. Пренгель, П. Терзі та ін.

Метою даної статті є розкриття особливостей виокремлення та актуалізації гендерних аспектів у навчально-виховному процесі при підготовці майбутніх фахівців з охорони праці (на прикладі діяльності підрозділу Національного університету цивільного захисту України).

В умовах сьогоднішнього новим Законом України «Про освіту» передбачена норма про обов'язковість здобуття тими, хто навчається, гендерної компетентності, окресленої як процес спрямованих і спонтанних впливів на особистість, зокрема, студента, що допомагає засвоїти знання про гендер, правила поведінки та установки відповідно до культурних уявлень про роль, становище й призначення представників різних статей у суспільстві, сприяє становленню повноцінних членів суспільного життя і залучає їх до усталеної системи гендерних ролей, здатності усвідомлювати рівні права і можливості.

У ст. 21 Закону України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» йдеться про те, що до навчальних програм вищих навчальних закладів, курсів перепідготовки кадрів включаються дисципліни, які вивчають питання забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, та факультативне вивчення правових засад гендерної рівності на основі гармонізації національного і міжнародного законодавства [3].

Метою Стратегії впровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2020» [4] є забезпечення комплексу принципів гендерної рівності та визначення шляхів реалізації гендерного підходу у сфері освіти відповідно до світових демократичних засад. Документом передбачено розширення практики включення гендерного компонента до освітніх програм, застосування гендерного підходу до нормативно-правових актів у сфері освіти, а також підготовку фахівців з питань гендерної рівності та формування професійної спільноти.

Отже, у відповідальній справі підготовки майбутнього фахівця, де пильної уваги вимагає не тільки професійне становлення, а й виховання, особливого значення в умовах сьогоднішнього набуває формування у здобувачів вищої освіти гендерної культури.

У Словнику гендерних термінів [5] гендерна культура визначається як індивідуально-особистісна характеристика, частина загальної культури суб'єкта, що містить гендерну компетентність, гендерну картину світу, специфічні ціннісні орієнтації та моделі поведінки.

Гендерна культура як і загальна культура має свою структуру, що серед складових містить наступні компоненти:

- когнітивний – формування статевої самосвідомості особистості на основі уявлень про себе як представника/-цю певної статі, змісту гендерних ролей та сучасних гендерних стереотипів, особливостей жіночої та чоловічої особистості;

- емоційно-ціннісний – визнання пріоритету загальнолюдських цінностей і рівних прав для осіб різної статі, орієнтації на партнерські відносини й егалітарний шлюб;

- поведінковий – реалізація засвоєних моделей гендерних ролей у житті шляхом тренінгу відповідних дій у нетипових для статі видах діяльності, у прояві поваги до іншої статі і адекватному міжстатевому спілкуванні.

Залежно від індивідуальної гендерної картини світу формується гендерна культура особистості патріархатного або егалітарного типів. Патріархатною гендерною культурою особистості є компонент загальної культури людини, що базується на традиційних уявленнях про домінуючий стан чоловіка в сім'ї та суспільстві. Егалітарною гендерною культурою особистості є компонент загальної культури людини, заснований і спрямований на реалізацію принципу гендерної рівності [5].

Отже, за словами П. Терзі, сьогодні гендерна культура особистості розуміється як особливий спосіб оформлення нею власної життєдіяльності, зумовленої її прагненням до максимальної реалізації своїх сил і здібностей як представника певної соціальної статі. Вона з'являється через комплекс відповідних інтелектуальних, ціннісно-сміслових і поведінкових характеристик, заснованих на знанні основ гендерної теорії, розвитку духовних потреб, інтересів і смаків, що визначають вибір адекватної стратегії гендерної ідентичності, засвоєння цінностей, норм і правил статевого поведінки у соціальній, професійній та побутовій сферах життєдіяльності, які відповідають принципам гендерної рівності та демократії [6].

Тож, реалізація завдань формування гендерної культури студентської молоді вимагає кардинальної зміни акцентів у професійно-педагогічній діяльності закладу вищої освіти як однієї з провідних платформ її гендерної соціалізації.

Послугуючись науковими доробками О. Кікінежді та Л. Шлеїної, слід зазначити, що процес впровадження системи знань гендерного спрямування у вищих навчальних закладах може здійснюватися в чотирьох формах:

- 1) навчальний предмет (підготовка і впровадження самостійних авторських програм спецкурсів із гендерної тематики);

- 2) міждисциплінарна форма діяльності в рамках освітнього простору;

- 3) організація позанавчальної діяльності (робота науково-практичних установ із гендерної освіти);

- 4) організація студентського життя, що сприяє коректній гендерній поведінці [7; 1].

Основні організаційно-педагогічні умови виховання гендерної культури майбутніх фахівців (за Л. Мандрик) можуть бути такими:

- по-перше, позитивна мотивація вивчення та використання сучасних підходів до формування гендерної культури в навчальній діяльності для особистісного та майбутнього професійного зростання;
- по-друге, впровадження сучасних педагогічних технологій (навчання, виховання) з урахуванням гендерного підходу, що стимулюють творчість, ініціативу, самостійне і критичне мислення;
- по-третє, підвищення професійної компетентності педагога, оволодіння формами і методами виховання майбутніх фахівців з урахуванням гендерного підходу;
- по-четверте, створення та впровадження авторських програм спецкурсів із гендерної тематики, організація позанавчальної діяльності (робота науково-практичних установ із гендерної освіти, організація студентського життя, що сприяє коректній гендерній поведінці, індивідуально-диференційовані консультації і тренінги виховання, самовиховання і самооцінки гендерної культури);
- по-п'яте, забезпечення гуманізації міжособистісних відносин і діяльності особистісної основи гендерної соціалізації;
- по-шосте, стимулювання процесів самовизначення та саморозвитку здобувачів вищої освіти, оскільки провідним орієнтиром становлення гендерної культури майбутніх фахівців є їхній особистісний розвиток, що передбачає цілеспрямоване створення умов для всебічного прояву особистісних функцій як суб'єктів навчання, їх самоусвідомлення і самореалізації [8].

Очевидно, що усе вищезазначене зумовлює необхідність відповідної підготовки науково-педагогічних кадрів із метою набуття ними професійної компетентності щодо формування гендерної культури студентської молоді. Зокрема, йдеться про оволодіння і використання ними спеціальних методик і технологій, що сприяють як виявленню гендерних особливостей здобувачів вищої освіти, моделюванню освітнього простору на принципах гендерної рівності, розробці відповідних педагогічних стратегій, так і проведенню моніторингу якості навчально-виховного процесу за критерієм його продуктивності в обговорюваному напрямі. Однак, обізнаність викладачів, далеких від досліджень гендеру, виявляється поки що суттєвою проблемою.

В умовах сьогодення вищі навчальні заклади вже звітують про впровадження гендерного компоненту, надають інформацію про наявні спецкурси, програми, видану літературу відповідного характеру. Проте, нагальною потребою сьогодення також залишається:

- застосування нових, гендерно-орієнтованих підходів у викладанні різних дисциплін та спецкурсів;
- включення в освітній процес діяльності, що сприяє руйнуванню гендерної упередженості;
- орієнтація на «педагогіку співробітництва»;

- застосування інтерактивних технологій, які сприятимуть участі всіх і кожного/кожної у навчально-виховному процесі;
- рівне ставлення викладачів до студентства під час оцінки знань і заохочень [9].

Повноцінній реалізації означеного питання заважає наявність і ряду труднощів, що виявляється у недостатньому рівні навчально-методичного забезпечення для здійснення гендерної освіти і просвіти працівників закладів вищої освіти, студентів, нестачі програм, доступних навчальних посібників, підручників і методичних рекомендацій, науково-популярних, просвітницьких публікацій, буклетів, брошур тощо, в яких коректно і компетентно висвітлюється гендерна тематика.

Важливим є і той факт, що гендерний компонент «вписується» здебільшого у предмети соціально-політичних та гуманітарних дисциплін. У рамках же технічних дисциплін, дисциплін природознавчого характеру обговорити названі питання видається вкрай проблематичним.

Однак, обговорювана інноваційна навчально-виховна діяльність доволі успішно здійснюється науково-педагогічними працівниками Національного університету цивільного захисту України (НУЦЗУ), зокрема з майбутніми фахівцями спеціалізації «Охорона праці».

Недивлячись на технічну галузь знань, для цієї категорії здобувачів вищої освіти викладачами кафедри охорони праці та техногенно-екологічної безпеки НУЦЗУ вже здійснені кроки у напрямі введення гендерних аспектів до змісту фахових дисциплін, вивчення яких орієнтовне на забезпечення системи заходів та засобів, спрямованих на збереження життя, здоров'я і працездатності людини у процесі трудової діяльності.

Зокрема, деталізуються питання гендерної політики у трудових відносинах. Згідно Словника гендерних термінів [5], це визначення міжнародними органами і державами, політичними партіями основних гендерних пріоритетів і фундаментальних цінностей, принципів і напрямів діяльності, відповідних методів і способів їх втілення, спрямованих на утвердження рівних прав, свобод, створення умов, можливостей і шансів, гарантій забезпечення рівного соціально-політичного статусу чоловіків і жінок, на розвиток гендерної демократії та формування гендерної культури у суспільстві.

Так, політика Європейського Союзу у питаннях гендерної рівності представлена у вигляді комплексної і чітко структурованої системи поглядів і стратегій громадянської солідарності з метою досягнення загального соціального добробуту. На основі десятирічних практик і досвіду у цій сфері державами-членами ЄС засновані єдині стандарти розуміння і реалізації гендерної рівності на всіх рівнях приватного і суспільного життя. На сьогоднішній день політика гендерної рівності та гендерного інтегрування є пріоритетною для ЄС і виходить за межі принципу рівного ставлення і заборони статевої дискримінації. Вона є

невід'ємною частиною політики та програм ЄС, а Європейська Комісія підкреслила, що рівні можливості для жінок і чоловіків є економічно необхідними.

У той же час, очевидно, що відповідні закони можуть грати незначну роль до тих пір, поки не будуть створені ефективні механізми їх впровадження. Це підтверджується тим фактом, що до цього часу принципи гендерної політики запроваджуються у країнах ЄС нерівномірно: деякі з них значно випереджають законодавство ЄС (скандинавські країни), тоді як інші намагаються лише не відставати від нього (Польща). І хоча у сфері законодавчого закріплення рівного становища чоловіків і жінок в державах – членах ЄС досягнуто значного прогресу, гендерна рівність у повсякденне життя стовідсотково все ще не впроваджена [10].

Увага здобувачів вищої освіти спеціалізації «Охорона праці» звертається й на те, що в Кодексі законів про працю України [11] в редакції Статті 2<sup>1</sup> «Рівність трудових прав громадян України» від 26.11.2015 р. у порівнянні з редакцією 1996 року нарешті з'явилась категорія «гендеру»: «Забороняється будь-яка дискримінація у сфері праці, зокрема, порушення принципу рівності прав і можливостей, пряме або непряме обмеження прав працівників в залежності від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, гендерної ідентичності, сексуальної орієнтації, етнічного, соціального та іноземного походження, віку, стану здоров'я, інвалідності, підозри чи наявності захворювання на ВІЛ/СНІД, сімейного та майнового стану, сімейних обов'язків, місця проживання, членства у професійній спілці чи іншому об'єднанні громадян, участі у страйку, звернення або наміру звернення до суду або інші органи за захистом своїх прав або надання підтримки іншим працівникам у захисті їхніх прав, за мовними або іншими ознаками, не пов'язаними з характером роботи або умовами її виконання».

У тому ж Кодексі [11] є окрема Глава XII «Праця жінок». У ній міститься інформація про найрізноманітні аспекти жіночої праці, яка регулюється українським законодавством. Статті 174-186<sup>1</sup> Кодексу законів про працю України регламентують питання щодо робіт, на яких забороняється застосування праці жінок; обмеження праці жінок на роботах у нічний час; заборони залучення вагітних жінок і жінок, що мають дітей віком до трьох років, до нічних, надурочних робіт, робіт у вихідні дні і направлення їх у відрядження; обмеження залучення жінок, що мають дітей віком від трьох до чотирнадцяти років або дітей з інвалідністю, до надурочних робіт і направлення їх у відрядження; переведення на легшу роботу вагітних жінок і жінок, які мають дітей віком до трьох років; відпустки у зв'язку з вагітністю, пологами і для догляду за дитиною; приєднання щорічної відпустки до відпустки у зв'язку з вагітністю та пологами; порядку надання відпустки для догляду за дитиною і зарахування її до стажу роботи; відпустки жінкам, які

усиновили дітей; додаткової відпустки працівникам, які мають дітей або повнолітню дитину з інвалідністю з дитинства підгрупи А І групи; перерв для годування дитини; гарантій при прийнятті на роботу і заборони звільнення вагітних жінок і жінок, які мають дітей; надання вагітним жінкам і жінкам, які мають дітей віком до чотирнадцяти років, путівок до санаторіїв та будинків відпочинку і подання їм матеріальної допомоги; обслуговування матері на підприємствах, в організаціях; гарантій особам, які виховують малолітніх дітей без матері.

На заняттях з майбутніми фахівцями з охорони праці наголошується й на тому, що, виявляється, далеко не всі українські жінки прагнуть того, щоб закони захищали їх від важкої фізичної праці. Вони хочуть мати право самостійно обирати саме ту роботу, яка їм подобається. Саме в цьому і полягає один із головних принципів гендерної рівності. У зв'язку із цим у грудні 2017 року Верховна Рада України переглянула і скасувала наказ Міністерства охорони здоров'я № 256 (29.12.1993 р.), що забороняв українським жінкам працювати на роботах з важкими і шкідливими умовами праці [10].

Він складався з розділів, що об'єднують роботи з металообробки; будівельні, монтажні та ремонтно-будівельні роботи, гірничі роботи; геологорозвідувальні і топографо-геодезичні, роботи з видобутку нафти і газу; чорну та кольорову металургію; ремонт обладнання електростанцій і мереж, електротехнічне виробництво, виробництво абразивів, радіотехнічне й електронне виробництво, загальні професії електронної техніки, професії хімічних виробництв, професії виробництв харчової продукції, тютюново-махоркове та ферментаційне виробництво, роботи на залізничному транспорті та метрополітені, автомобільному, морському, річковому транспорті, поліграфічне виробництво, сільське господарство [12].

Крім того, значні обмеження для жінок були встановлені у військовій службі і правоохоронній діяльності. Тепер же заборона на 458 професій з переліку важких робіт і робіт зі шкідливими і небезпечними умовами праці для українських жінок скасована.

Поряд із цим здобувачі вищої освіти спеціалізації «Охорона праці» дізнаються, що Україна долучилась до головних міжнародних зобов'язань щодо гендерної рівності, включаючи Конвенції про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (CEDAW, 1980) та її Факультативного протоколу, Пекінську декларацію та Платформу Дій (1995), встановила національні законодавчі та політичну систему для гендерної рівності, зокрема Державну соціальну програму забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків (2018), а також Національний план дій «Жінки, Мир та Безпека» (2016) у якості додатка до Резолюції Ради Безпеки 1325 [12].

Поряд із обговоренням стратегій політичного характеру під час проведення занять з майбутніми фахівцями з охорони праці в НУЦЗУ у даному контексті обговорюються і нагальні питання сьогодення щодо

гендерних стереотипів у сприйнятті професій, що традиційно склались у сучасному (в тому числі українському) суспільстві, де «чоловічою» вважається продуктивна діяльність у публічній сфері, а «жіночою» – скоріше репродуктивна робота й домашня праця або специфічні види продуктивної діяльності.

Наголошується й на тому, що до сьогодні у сфері освіти хлопці і дівчата обирають стереотипні «чоловічі» і «жіночі» професії. При цьому звертається увага, що на навчання хлопців витрачається більше коштів, бо воно об'єктивно дорожче коштує. Так, оператора баштового крану навчати дорожче, ніж перукарку, бо оренда крана набагато дорожча, ніж оренда ножиць. Після завершення ж навчання кранівник, зазвичай, отримує більшу зарплатню, ніж перукарка. І так, через стереотипний вибір професії, з'являється гендерний розрив в оплаті праці чоловіків і жінок [13].

У наявній ситуації з формування гендерної культури та компетентності у сучасної молоді науково-педагогічними працівниками кафедри охорони праці та техногенно-екологічної безпеки НУЦЗУ з майбутніми фахівцями спеціалізації «Охорона праці» здійснюється не лише навчальна робота. Наприклад, у межах кураторської діяльності ефективності набувають години толерантності та гендерної грамотності, бесіди про проблеми гендерної нерівності в Україні та шляхи її подолання, круглі столи «Рівні права – рівні можливості», дискусії на тему «Паритетні стосунки між юнаком і дівчиною. Які вони?», дебати «Всі ми різні – всі ми рівні» тощо.

У такий спосіб гендерною ідеологією у педагогічній практиці наголошується, що:

- немає статевовідповідних видів людської діяльності, освоєння будь-якого виду занять залежить від індивідуальних інтересів, здібностей, мотивації діяльності;
- чоловіки і жінки мають рівні можливості в оволодінні трудовими вміннями та навичками, кар'єрного зросту;
- майже всі професії можуть здобувати як дівчата, так і хлопці;
- важливим є розвиток вміння молоді протистояти стереотипам і статевотипізованим очікуванням, усвідомлювати, що їх прийняття може стати перепорою на шляху до самореалізації;
- необхідна підтримка дружнього співіснування статей у гендерно-нейтральному вихованні, орієнтованому на розвиток індивідуальних інтересів, нахилів та здібностей, на основі виконання однакових соціальних ролей, включення у спільні види діяльності [14].

Тож, оскільки егалітаризм, будучи стратегією державної політики, дедалі більше проникає у зміст навчально-виховного процесу і формує у молоді уявлення про соціокультурну природу конструювання рівності-нерівності статі та її прояви, гендерний підхід в освіті стає необхідною відповіддю вимогам часу.

Оскільки ж гендерний дискурс у когнітивній парадигмі є поки що інноваційним напрямом у змісті діяльності навчальних закладів, формування гендерної культури та компетентності молодого покоління має розвиватись одночасно як у контексті їх підготовки до професійної діяльності, де тісно переплітаються професійна і гендерна компетентності, так і у контексті підготовки самих кадрів, які формуватимуть у вихованців гендерну компетентність. Найголовнішим же методологічним принципом в сучасній освіті має стати відмова від «гендерно-нейтральної» методології, відстоювання гендерно-чутливої термінології, обґрунтування актуальності й популяризація гендерної проблематики та її вихід за стіни наукових лабораторій. Послідовне ж упровадження гендерної складової в систему освіти в Україні забезпечить гендерну інтеграцію нашої країни у європейську та світову спільноти.

### **Список використаної літератури**

**1. Шлеїна Л.І.** Організаційно-педагогічні умови формування гендерної культури студентів / Л.І. Шлеїна // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 63: збірник наукових праць / М-во освіти і науки України; Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. – С. 217–221. **2. Петрученя Г.Г.** Формування гендерної культури студентської молоді як засіб запобігання гендерному насильству / Г.Г. Петрученя // Наука. Теория и практика. – Познань, 2012. – С. 39–42. **3. Закон** України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» від 08.09.2005 року № 2866-IV. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15>. **4. Стратегія** упровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2020». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://gender-ck.inf.ua/articles/strategiya-uprovadzhennya-gendernoyi-rivnosti-ta-nediskriminaciyi-u-sferi-osviti-osvita-gendernij-vimir-2020>. **5. Словарь** гендерных терминов / Составитель З. В. Шевченко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://a-z-gender.net>. **6. Терзі П. П.** Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук / П. П. Терзі. – Кіровоград, 2007. – 22 с. **7. Кікінежді О. М.** Формування гендерної культури молоді / О. М. Кікінежді, О. Б. Кізь. – Тернопіль, Навчальна книга-Богдан, 2006. – 80 с. **8. Мандрик Л. М.** Формування гендерної культури майбутніх фахівців пожежної безпеки у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. М. Мандрик. – Переяслав-Хмельницький, 2015. – 22 с. **9. Козич І. В.** Інтеграція гендерної культури в систему вищої освіти України / І. В. Козич // Гендерна освіта в сучасному університеті: досвід, проблеми та перспективи: матеріали міждисциплінарної всеукраїнської науково-практичної конференції студентів і молодих учених. – Кривий Ріг,

22–23 жовтня 2014 року. – Кривий Ріг: КП ДВНЗ «КНУ», 2014. – С. 64–65. **10. Гендерная** политика в трудовых отношениях [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://dv-gazeta.info/euronews-2/gendernaya-politika-v-trudovyih-otnosheniyah.html>. **11. Кодекс** законів про працю України [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/322-08>. **12. МОЗ** скасував документ щодо професійної дискримінації жінок [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://moz.gov.ua/article/news/moz-skasuvav-dokument-schodo-profesijnoi-diskriminacii-zhinok>. **13. Права** жінок / А. Блага, О. Уварова. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <https://helsinki.org.ua/prava-zhinok-blah-a-uvarova-o>. **14. Конструювання** гендеру в когнітивній парадигмі / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Серія «Психологія і педагогіка». – 2010. – Вип. 14. – С. 55–65.

**Шароватова О. П. Про гендерні аспекти у змісті навчально-виховного процесу при підготовці майбутніх фахівців з охорони праці**

У статті акцентується на тому, що у справі підготовки майбутніх фахівців особливого значення сьогодні набуває формування їх гендерної культури. Наголошується, що даний напрям вимагає кардинальної зміни акцентів у професійно-педагогічній діяльності закладу вищої освіти як однієї з провідних платформ гендерної соціалізації студентської молоді. На прикладі діяльності підрозділу Національного університету цивільного захисту України розкриваються деякі особливості підготовки майбутніх фахівців з охорони праці з виокремленням гендерних аспектів, що запроваджені у таких формах навчально-виховного процесу, як навчальні предмети, міждисциплінарна взаємодія, організація позанавчальної діяльності та студентського життя, що сприяє коректній гендерній поведінці. Обґрунтовується необхідність відповідної підготовки науково-педагогічних кадрів із метою набуття ними професійної компетентності щодо формування гендерної культури студентської молоді.

*Ключові слова:* майбутні фахівці з охорони праці, гендерна культура, фахова підготовка.

**Шароватова Е. П. О гендерных аспектах в содержании учебно-воспитательного процесса при подготовке будущих специалистов по охране труда**

В статье акцентируется на том, что в деле подготовки будущих специалистов особое значение сегодня приобретает формирование их гендерной культуры. Отмечается, что данное направление требует кардинального изменения акцентов в профессионально-педагогической деятельности учреждения высшего образования как одной из ведущих платформ гендерной социализации студенческой молодежи. На примере подразделения Национального университета гражданской защиты

Украины раскрываются некоторые особенности подготовки будущих специалистов по охране труда с выделением гендерных аспектов, реализуемых в таких формах учебно-воспитательного процесса, как учебные предметы, междисциплинарное взаимодействие, организация внеучебной деятельности и студенческой жизни, способствующих корректному гендерному поведению. Обосновывается необходимость соответствующей подготовки научно-педагогических кадров с целью получения ими профессиональной компетентности по формированию гендерной культуры студенческой молодежи.

*Ключевые слова:* будущие специалисты по охране труда, гендерная культура, профессиональная подготовка.

**Sharovatova O. On Gender Aspects in the Contents of the Educational Process in the Preparation of Future Occupational Safety Specialists**

The article focuses on the fact that the formation of their gender culture is of special significance in the preparation of future specialists. It is stressed that this trend requires a radical shift in the emphasis on vocational and pedagogical activities of the institution of higher education as one of the leading platforms for the gender socialization of student youth. An example of the activity of the unit of the National University of Civil Defense of Ukraine reveals some of the peculiarities of the training of future occupational Safety specialists with a distinction of gender aspects introduced in such forms of educational process as educational subjects, interdisciplinary interaction, organization of extra-curricular activities and student life, which contributes to the correct gender behavior. The necessity of appropriate training of scientific and pedagogical staff is grounded in order to gain their professional competence regarding the formation of the gender culture of student youth.

*Key words:* future specialists in occupational safety protection, gender culture, vocational training.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

## **ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

УДК 316.62-057.87

**С. О. Бадер**

### **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ДЕЗАДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ**

Період навчання у закладі вищої освіти є одним із найбільш важливих у житті кожної особистості, адже змінюються умови життя, вчорашній школяр потрапляє у новий колектив, освітній процес стає не схожим на такий, що притаманний закладам загальної середньої освіти. Означені фактори можуть стати провокаторами зниженого емоційного фону, депресивного стану першокурсника, або, навпаки, створити відчуття «повної необмеженої свободи», що так чи інакше негативно позначається на адаптаційних процесах. З цього приводу слушною є думка Е. Шпрангера, який зазначає, що період раннього студентства характеризується кризою відірваності [1]. Це зумовлює необхідність соціально-педагогічної профілактики дезадаптації студентів, які вступили на перший курс навчання закладу вищої освіти.

Проблема соціалізації студентської молоді є предметом досліджень С. Савченка, С. Харченка. Педагогічні умови та технології адаптації студентів до закладу вищої освіти є предметом дослідження Л. Даренських, Т. Маленкович, І. Мільковської, О. Осипчукової, О. Плотнікової, О. Пономарьов, В. Стрельцової, Г. Токаревої, В. Штифурака тощо.

Натомість, проблема соціально-педагогічної профілактики дезадаптації майбутніх фахівців першого року навчання потребує більш ґрунтовного дослідження та є необхідність проектування спеціальної технології такої діяльності.

Отже, мета статті полягає в обґрунтуванні спеціальної технології соціально-педагогічної профілактики дезадаптації першокурсників на засадах ідей педагогічної підтримки.

У довідковій літературі дефініція «адаптація» тлумачиться як пристосування організму до мінливих зовнішніх умов [2]. Відповідно, адаптація студентів першого курсу навчання є певним пристосуванням до нових умов життя та навчання, а отже, елементом та механізмом їхньої соціалізації у межах закладу вищої освіти.

Поряд з адаптацією вчені виокремлюють поняття «дезадаптація», що розуміється як тимчасова втрата раніше набутої адаптованості, що при певних умовах може цілком відновитися [3–5].

Узагальнення наукових розвідок свідчить про те, що існують фактори, які провокують дезадаптивні процеси серед студентів перших

курсів закладів вищої освіти. Серед них є такі, що притаманні всім першокурсникам, тобто традиційні:

- входження у новий колектив (колектив академічної групи, студентський колектив закладу вищої освіти, колектив викладачів тощо);
- руйнування звичного режиму повсякденного життя, що був притаманний для шкільного навчання;
- необхідність удосконалення самоменеджменту власної діяльності та саморегуляції поведінки;
- фрустрація від відчуття «повної свободи» тощо [4].

Натомість, ситуація ускладнюється, якщо студентам доводиться покидати родинне коло та навчатися в іншому місті, інколи навіть області. У такому випадку до традиційних додаються специфічні фактори дезадаптації, зокрема:

- негативні переживання, пов'язані з відривом від родинного кола та кола близьких родичів, друзів, інколи – розривом особистісних стосунків.
- необхідність налагодження побуту та вдосконалення навичок самообслуговування [4; 5].

Означені фактори негативно позначаються на адаптаційних процесах першокурсників, що може провокувати дезадаптацію, яка, своєю чергою, зумовлює появу девіантної поведінки.

З іншого боку, соціально-педагогічні профілактика – це комплекс заходів соціально-психологічного та педагогічного характеру, спрямованих на нейтралізацію впливу негативних факторів соціального середовища на особистість з метою попередження відхилень у її поведінці. Очевидно, що говорячи про соціально-педагогічну профілактику дезадаптації студентів перших курсів маємо на увазі науково обґрунтовані і своєчасно здійснювані заходи, спрямовані на запобігання можливих наслідків зміни звичного середовища, побуту та режиму життя першокурсників.

На нашу думку, профілактика дезадаптації буде успішною, якщо використовувати технологію соціально-педагогічної підтримки адаптації першокурсників, яка б упроваджувалась комплексно, систематично, починаючи з перших днів перебування здобувачів освіти в соціальному середовищі закладу вищої освіти.

Проблема соціально-педагогічної підтримки особистості є предметом дослідження таких вітчизняних учених: І. Бабенко, І. Макаренко, Г. Сорока, В. Тесленко тощо. Натомість, теоретико-методологічні засади теорії та технології соціально-педагогічної підтримки більш широко розкриті у роботах російських науковців, зокрема: К. Александрової, О. Газмана, Н. Касиціної, Н. Крилової, Н. Михайлової, С. Полякова, С. Юсфіна тощо.

Феномен соціально-педагогічної підтримки є доволі складним з огляду на провідний суб'єкт підтримки – особистість. Цим пояснюється відсутність чіткого визначення поданого поняття. Натомість, на основі

аналізу поданого феномену, можемо визначити його провідні характеристики, зокрема:

- тлумачення підтримуючої діяльності в руслі педагогіки свободи, де особистість апіорі визнається суб'єктом власного розвитку, такою, що має право на вибір, реалізацію власних задатків, визнання її інтересів тощо. Педагогіка свободи передбачає таку співпрацю в системі «студент – викладач», що ґрунтується на добровільній згоді, визнанні самостійності та незалежності особистості у процесі її власного становлення;

- позиція педагога у процесі соціально-педагогічної підтримки є допоміжною, фасилітуючою, оскільки пріоритетна роль у будь-якому виді діяльності належить саме особистості;

- процес соціально-педагогічної підтримки набуває рис технологічності, адже має всі ознаки педагогічної технології: концептуальну основу, мету, етапи діяльності, специфічні форми та методи роботи на кожному з етапів, чіткий, діагностований результат [6].

Означені характеристики соціально-педагогічної підтримки можна визначити і як провідні **принципи** відповідної технології адаптації студентів перших курсів до умов закладу вищої освіти.

Отже, провідною **метою** технології є ефективна адаптація студентів перших курсів до соціально-культурного життя та освітнього середовища закладу вищої освіти.

До **суб'єктів** соціально-педагогічної підтримки адаптації першокурсників відносимо:

- студентів перших курсів;
- студентів старших курсів;
- викладачів дисциплін циклу загальної і професійної підготовки;
- кураторів академічних груп;
- представників адміністрації (деканів/директорів; замдеканів/замдиректорів; методистів, інших фахівців деканатів/директоратів тощо);
- інших учасників освітнього процесу.

Безпосередня робота з першокурсниками відбувається поступово, згідно **етапів**.

Так, на **пропедевтичному** етапі представники адміністрації, далі – куратори академічних груп та представники студентського самоврядування збирають інформацію про студентів, що міститься в особових справах та інших документах (інформація про успішність навчання у закладах загальної середньої освіти, про склад сім'ї, місце фактичного проживання, стан здоров'я). Крім того, куратори на перших зустрічах з майбутніми фахівцями з'ясовують інформацію про захоплення студентів, намагаються виявити сильні особистісні якості кожного тощо. Результатом першого етапу, що не має займати більші двох-трьох тижнів, має стати своєрідне портфоліо на кожного студента, де міститься актуальні інформація про нього, що дає змогу умовно

розділити здобувачів освіти за потенційними рівнями адаптованості (в залежності від наявності умов, перерахованих вище).

Наступний – *діагностувально-пошуковий* – етап присвячено психологічній діагностиці студентів та вибудовуванню оптимальної траєкторії особистісного розвитку, розкриттю творчого потенціалу кожного з метою їх адаптації. З цією метою доцільно підключати до соціально-педагогічної підтримки таких фахівців як: психолог закладу вищої освіти, куратор академічної групи, представники студентського самоврядування. Сумісно суб'єкти соціально-педагогічної підтримки можуть визначити вхідний рівень адаптованості студентів, наявність лідерських якостей, творчі здібності та сферу їх подальшого застосування в соціально-культурному середовищі закладу вищої освіти. Оптимальним є, коли другий етап займає не більше місяця.

Паралельно з діагностувально-пошуковим упроваджується *діяльнісний* етап технології соціально-педагогічної підтримки адаптації студентів перших курсів, що передбачає роботу зі студентами в трьох взаємозалежних векторах: педагогічному (допомога та консультування у процесі навчання, мотивування до академічної успішності; активне включення студентів до різних форм навчальної та виховної роботи); психологічному (профілактика негативних емоційних станів, стресових ситуацій, депресій, фрустрацій тощо); соціальному (у разі необхідності консультація та допомога в оформленні соціальної стипендії, інших пільг або документів, допомога у вирішенні житлового питання (зселення у гуртожиток або пошук іншого місця проживання), налагодження стосунків з оточуючими тощо).

Діяльнісний етап є найдовшим та фактично триває протягом всього першого року навчання.

І, нарешті, останній – *рефлексивно-оцінний* – етап є своєрідним підсумком проведеної протягом року роботи, отже метою є визначення ступня адаптованості студентів та, на цій, основі, підбиття підсумків щодо ефективності упровадженої технології соціально-педагогічної підтримки адаптації студентів першого року навчання.

Очевидно, що **прогнозованим результатом** означеної технології є адаптованість студентів до умов закладу вищої освіти до кінця першого року навчання, показниками якої ми вважаємо:

- задовільний психологічний стан та позитивний емоційний фон студентів;
- налагодження адекватних зв'язків в системах «студент – студент» та «студент – викладач»;
- комфортність особистості у новому середовищі;
- участь студентів у соціальному та культурному житті закладу вищої освіти тощо.

Для кращої наочності наведемо нижче теоретичну модель технології соціально-педагогічної підтримки адаптації студентів перших курсів (рис. 1).

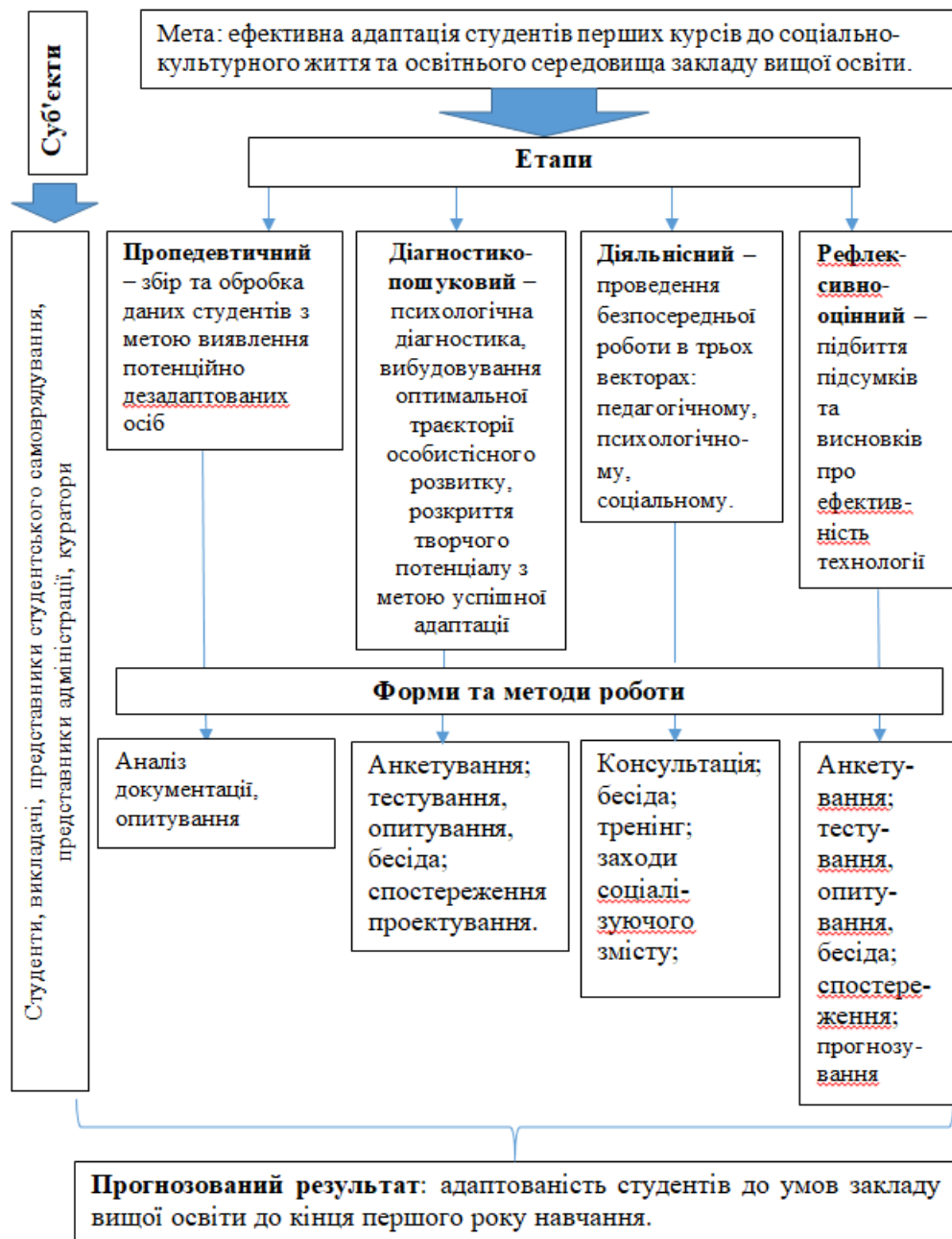


Рис. 1. Теоретична модель технології соціально-педагогічної підтримки адаптації студентів першого року навчання

Таким чином, соціально-педагогічна профілактика дезадаптації студентів першого року навчання реалізується через соціально-педагогічну підтримку, яка сьогодні набуває статусу спеціальної технології, що має свою мету, суб'єктів, зміст, форми та методи роботи на кожному з етапів реалізації, прогнозований результат. Адаптаційні процеси є більш успішними за умов постійного включення майбутніх

фахівців до різних видів продуктивної діяльності, підтримки психологічному, педагогічному, соціальному контекстах.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в реалізації означеної технології.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Шпрангер Э.** Основные идеальные типы индивидуальности // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. М., МГУ, 1982. – С. 55–60. **2. Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. Л. И. Скворцова. 27-е изд., испр. Москва: Оникс: Мир и образование, 2011. – 736 с. **3. Токарева Г. Ф.** Структура социально-профессиональной адаптации студентов в вузе / Г. Ф. Токарева // Объединенный журнал. – 2005. – №27. – С. 25–30. **4. Пономарев А. В.** Организация адаптационной работы со студентами первого курса: комплексно-целевой подход [Текст] / А. В. Пономарев, Е. В. Осипчукова. //Сборник статей Восьмой всероссийской научной конференции «Бакунинские чтения». Екатеринбург, 2007. – Т. 1. – С. 312–316. **5. Пономарев А. В.** Адаптация студентов первого курса к системе высшего профессионального образования: от теории к практике / А. В. Пономарев, Е. В. Осипчукова // Образование и наука. – 2007. – № 1 (43). – с. 42–50. **6. Бадер С. О.** Модель педагогічної підтримки учнів у школах Великобританії / С. О. Бадер // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Вип. 13(3). 2013. – С. 6–14.

#### **Бадер С. О. Соціально-педагогічна профілактика дезадаптації студентів першого року навчання**

Стаття присвячена проблемі соціально-педагогічної профілактики дезадаптації першокурсників. Виокремлено фактори, що провокують дезадаптивні процеси. Визначено сутність понять «соціально-педагогічна профілактика дезадаптації», «соціально-педагогічна підтримка адаптації першокурсників». Схарактеризовано технологію соціально-педагогічної підтримки адаптації студентів перших курсів через її провідні компоненти, зокрема: принципи, мету, суб'єктів, зміст, етапи, форми та методи роботи на кожному з етапів, прогнозований результат.

*Ключові слова:* адаптація, дезадаптація, майбутні фахівці, соціально-педагогічна профілактика дезадаптації першокурсників, технологія соціально-педагогічної підтримки адаптації.

#### **Бадер С. А. Социально-педагогическая профилактика дезадаптации студентов первого года обучения**

Статья посвящена проблеме социально-педагогической профилактики дезадаптации первокурсников. Выделены факторы, которые провоцируют дезадаптивные процессы. Определена сущность понятий «социально-педагогическая профилактика дезадаптации»,

«социально-педагогическая поддержка адаптации первокурсников». Охарактеризовано технологію соціально-педагогічної підтримки адаптації студентів перших курсів через її головні компоненти, а саме: принципи, ціль, суб'єктів, зміст, етапи, форми і методи роботи на кожному з етапів, прогнозовуваний результат.

*Ключевые слова:* адаптація, дезадаптація, майбутні спеціалісти, соціально-педагогічна профілактика дезадаптації первокурсників, технологія соціально-педагогічної підтримки адаптації.

### **Bader S. Social and Pedagogical Prevention of First Year Student's Disadaptation**

The article is devoted to the problem of social and pedagogical prevention of first year student's disadaptation. The factors that provoke the disadaptive processes are highlighted. The essence of the concepts "socio-pedagogical prevention of disadaptation", "socio-pedagogical support for the adaptation of first-year students" has been defined. The technology of socio-pedagogical support for the adaptation of first-year students is characterized through its main components, namely: principles, purpose, subjects, content, stages, forms and methods of work at each of the stages, the predicted result.

*Key words:* adaptation, disadaptation, future specialists, social and pedagogical prevention of first year student's disadaptation, technology of social and pedagogical support for adaptation.

Стаття надійшла до редакції 25.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 316.62:316.485.26

**В. Ж. Богайчук**

### **СОЦІЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ**

В умовах сучасного українського суспільства коли майже п'ять років на сході триває гібридна війна проти українського народу розв'язана Російською Федерацією питання про становлення особистості, її ціннісно-сміслової сфери, навичок цілепокладання та ставлення до свого життя, до держави є актуальним та життєвоважливим. Успішне функціонування всіх сфер суспільного життя в умовах війни, в якій використовуються як військові сили так і брудні інформаційні технології, значною мірою визначається особистісними якостями, здібностями, домаганнями та цінностями конкретної людини, яка здатна протиставляти маніпуляційним впливам свою волю та погляди, здатна захистити свої права та здійснювати свідомий життєвий вибір. Тому питання

становлення соціальної ідентичності особистості є сьогодні надзвичайно актуальними.

*Метою нашого дослідження* є узагальнення накопиченого в сучасній зарубіжній та вітчизняній науці досвіду дослідження сутності соціальної ідентичності особистості в умовах гібридної війни.

Історія розвитку концепту «ідентичність» пов'язана з розвитком загальнофілософських та психологічних підходів до проблеми становлення індивідуальності людини, пошуку сенсу існування, усвідомлення місця та ролі в соціумі.

У зарубіжній психології існує декілька підходів до проблеми дослідження ідентичності: психоаналітичний (А. Фрейд, Р. Гартман, Е. Еріксон, Дж. Марсія та ін.), символічний інтеракціонізм (Дж. Мід, І. Гофман, Л. Краппман, Ю. Хабермас, Р. Дженкінс та ін.), когнітивний підхід (Х. Теджфел, Дж. Тернер, Р. Брейкуелл, М. Яромовіц та ін.).

Запровадження в науковий обіг поняття «ідентичність» допомогло певною мірою розв'язати проблему співвідношення «соціальне – індивідуальне» в особистості. Завдяки аналізу сучасних особливостей взаємовідносин особистості і суспільства у руслі соціально-філософських концепцій проблема ідентичності вийшла за межі психологічного контексту. Формування соціальної ідентичності спричинене людськими потребами у зв'язках з навколишнім світом, в подоланні самотності, що досягається шляхом само ототожнення з певними ідеями, цінностями, соціальними стандартами.

Ідентичність набувається людиною в ході індивідуального розвитку і є результатом психологічних процесів самоусвідомлення, соціалізації, ідентифікації, особистісної інтеграції тощо. У міру засвоєння індивідом соціокультурних зразків, норм, цінностей, прийняття і засвоєння різних ролей у взаємодіях з іншими його самоідентифікації змінюються. Якщо людині не вдається своєчасно вирішити завдання з формування ідентичності, у неї формується неадекватна ідентичність. Механізм ідентичності є необхідною умовою спадкоємності соціальної структури та культурної традиції.

Процес розвитку ідентичності може тривати доволі довгий час, проходячи різні ступені розвитку [7]:

- розмита ідентичність – стан, коли індивід ще не зробив відповідального вибору (професія чи світогляд), що робить його образ «Я» розпливчастим і невизначеним;
- неоплачена ідентичність – стан, коли людина прийняла певну ідентичність, минувши складний процес самоаналізу, вибір зроблений не свідомо, а під впливом ззовні або за готовим стандартом (наприклад, приналежність до релігії батьків);
- відстрочена ідентичність (ідентифікаційний мораторій) – стан, коли індивід перебуває безпосередньо в процесі професійного та світоглядного самовизначення, але відкладає ухвалення остаточного рішення на потім;

- досягнута ідентичність – стан, коли особистість уже знайшла себе і вступила в період практичної самореалізації.

Можлива втрата індивідом ідентичності, пов'язана або з віковими психологічними кризами, або зі швидкими змінами в соціокультурному середовищі. Втрата ідентичності проявляється в таких явищах, як: відчуження, деперсоналізація, аномія, маргіналізація, психічні патології, рольові конфлікти, девіантна поведінка тощо [7].

Соціальна ідентичність це переживання і усвідомлення своєї приналежності до тих чи інших соціальних груп і спільнот. Співвіднесення з певними соціальними спільнотами перетворює людину з біологічної особини в соціального індивіда й особистість, дозволяє їй оцінювати свої соціальні зв'язки і приналежності в системі понять «ми» і «вони». Вона залежить також від ступеня гомогенності, який властивий групам. Ідентифікація зі «своїми» групами й спільнотами одночасно припускає певне дистанціювання від «інших» або «чужих», вибір відповідних моделей поведінки і взаємодії (толерантних, конфліктних, побудованих на солідарності або протистоянні та ін.), здійснення відповідних соціальних практик.

Соціальна ідентичність включає ієрархізований набір різних ідентичностей. Місце «головних», «другорядних», «центральных» і «периферійних» визначається як соціальними, так і індивідуально-особистісними факторами. Актуалізація певної ідентичності може бути ситуативною та прагне до цілісності, позитивності й ґрунтується на соціокультурному контексті суспільства. У процесі соціальної ідентифікації особистість за допомогою порівняння присвоює різним соціальним групам позитивно або негативно забарвлений статус. «Своя» група, з якою добровільно ідентифікує себе індивід, повинна відкривати йому можливість для позитивної ідентифікації, оскільки індивід прагне до підтримки стабільної особистої ідентичності.

У сучасній науці представлені різні трактування соціальної ідентичності, які розкриваються у термінах [1]:

- подібності й розбіжності при розгляді соціальних, расових, етнічних і гендерних категорій;
- контексту, відповідно до соціальної ситуації;
- культурних категорій, що відображають сучасний погляд на ідентичність;
- суб'єктивних уявлень про самотність;

Соціальна ідентичність поділяється на (деякі з видів) [2]:

- амбівалентна – суперечлива, хитка ідентичність, характерна для особи з нечітко структурованою психікою й неадекватним сприйняттям довколишнього світу;

- групова – ототожнення себе з тією чи іншою спільністю або групою за інтересами тощо;

- етнічна – співвіднесення себе з тією чи іншою етнічною спільнотою або якісними (етнокультурними) характеристиками, властивими для цієї спільноти;
- національна ідентичність – усвідомлення своєї належності до тієї чи іншої нації (політичної, нації-держави);
- політико-громадянська – усвідомлення себе громадянином конкретної держави, ангажованість індивіда у суспільні процеси (громадянська), належності чи прихильності до політичних структур суспільства (політична);
- просторово-територіальна – співвіднесення себе з конкретною місциною проживання (локальна), регіоном (регіональна), країною (геополітична), континентом (континентальна), з усім світом (ідентифікація себе як громадянина світу);
- релігійна – співвіднесення себе з тією чи іншою релігією й сповідання тієї чи іншої віри;
- соціокультурна – ангажованість у соціальні структури та соціальні відносини (соціальна), ідентифікація з певною системою культурних цінностей (культурна).

У різних типах суспільних систем соціальної ідентичності особистості має свою специфіку. Чим більш розвинуте суспільство, тим ширшим і різноманітнішим є простір ідентифікацій, тим складнішою є структура соціальної ідентичності і меншою її стійкість, можливість збереження цілісності.

Особливо це стосується періодів активних соціальних змін, які визначаються кризою механізмів і підстав соціальної ідентифікації й, відповідно, соціальної ідентичності. Тому питання соціальної ідентичності стає особливо гострим в умовах гібридної війни.

Гібридна війна сьогодні є предметом наукових досліджень різних галузей знань – воєнної науки, історії, філософії, соціології, політології, права, економіки, педагогіки, психології, соціальної роботи, медицини, журналістики, інформаційних технологій тощо. Вчені з позиції різних наук почали пояснювати феномен гібридної війни, досліджувати передумови, наслідки та можливі перспективи розвитку України в умовах гібридної війни.

За останні чотири роки наукова думка України збагатилася чималою кількістю досліджень, предметом яких є безпосередньо гібридна війна, її причини, основні ознаки, складники, форми та методи ведення (Т. Березовець, Л. Будагянц, В. Горбулін, С. Дацюк, С. Корнієнко, Є. Магда, В. Осьодло, Г. Почепцов, Ю. Радковець та ін.).

Вченими встановлено, що гібридна війна – це війна з поєднанням принципово різних типів і способів ведення війни [3]:

- 1) класичних прийомів з використанням збройних сил і військової техніки;
- 2) використання нерегулярних збройних формувань;
- 3) інформаційних технологій.

Невід'ємним й основним складником сучасної гібридної війни є війна інформаційна, а точніше, інформаційна агресія, глибинною сутністю якої є ідентоцид – знищення та доведення національно-державно-громадянської ідентичності країни-суперника до такого стану, коли частина населення стає на бік зовнішнього агресора та оголошує ворогом іншу частину населення власної країни.

Суть ідентоцида – переконання більшості народу своєї країни, а в ідеалі – і частини народу супротивника – в злих намірах(зловмисності) супротивника відносно своїх. Іншими словами вплив на когнітивний (пізнавальний) простір особистості.

Як правило люди реагують не просто на факти, а на моделі в головах, і якщо вони ставляться під сумнів, то це найбільш важливо для людини.

Сьогодні акцент на рух інформації, як основного аспекту гібридної війни, не зовсім відповідає суті гібридної війни. Це відволікає від розуміння того, що саме має бути сказане і як саме сказано, щоб вийшов потрібний тип впливу.

В цьому сенсі заслуговує на увагу погляди британських вчених щодо важливості когнітивного простору.

Так Гартска і Альбертс окрім інформаційного аспекту і інформаційного простору говорять про когнітивний. В принципі, вони акцентують чотири простори як важливі з точки зору мережевої війни:

- фізичний, де досягаються результати і знаходиться супутня інфраструктура і інформаційні системи;
- інформаційний, де інформація створюється, маніпулюється і передається;
- когнітивний, де існують сприйняття, усвідомлення, переконання і цінності, а в результаті розуміння приймаються рішення;
- соціальний, де відбувається взаємодія з озброєними підрозділами і між ними [8].

При цьому вони вважають, що соціальний і когнітивний простори більше за інших розуміються неадекватно, хоча вони і найбільш важливі для успіху, оскільки люди використовують ментальні моделі ситуації для прийняття рішення.

Тут можна згадати Аркилла і Ронфельдта які в 1997 р. заговорили про два погляди на інформацію. Перший – розгляд інформації з точки зору процесу передачі, другий, які вони запропонували та позначили як структурний [6].

Аркилла і Ронфельдт підкреслюють, що процес і структура є абсолютно різними. Підхід з точки зору процесу підкреслює важливість технологічної інфраструктури. Структурний підхід акцентує знання, цінності, цілі.

Шафрански ще в 1994 р. підкреслював важливість ментального виміру і вищих цінностей, оскільки військові дії спрямовані на примус супротивника підкорятися чужій волі. Тому він підкреслює: «Знання

*цінностей супротивника і використання його репрезентативної системи дозволяє нам співвідносити цінності, спілкуватися з супротивником на вербальній і невербальній мові ворога» [9].*

Гібридна війна якраз заважає розпізнавати атаки і цілі, відрізняти ворога від друга і координувати операції.

Когнітивний простір сьогодні привертає велику увагу. Одночасно він слабо враховується в гібридних війнах. Виключенням є британський підхід, де точкою відліку є аналіз цільової аудиторії.

Автори пропонують шість принципів, які відбивають суть британської моделі, а також допустимі в застосуванні інструментарію впливу на когнітивний простір:

- ефективний вплив спрямований на зміну поведінки, а не просто стосунки;
- вплив найбільш ефективний, коли спрямований на соціальні групи, що самоідентифікуються оскільки і поведінка і відношення задаються соціальним контекстом;
- зусилля із впливу повинні відповідати місцевій культурі і контексту, щоб мати шанс на успіх;
- деяка частина культурної інформації (наприклад, мотивації) важливіша, ніж інша, тому що вони виконують функції діагностики;
- цілісне розуміння проблеми з урахуванням кризових елементів може дати оптимальне рішення;
- зусилля із впливу без опори на інформацію та аудиторію – є марною тратою часу [8].

Когнітивний простір людини заснований і багато в чому організований на його ідентичності. Люди реагують не просто на факти, а на моделі в головах, і якщо вони ставляться під сумнів, то це найбільш важливо для людини.

Коли ідентичність виявляється під загрозою, люди жорсткіше захищають свої погляди і не приймають не схожих на них. Коли ж ідентичність підтримується, люди спокійніше відносяться до нових ідей.

Основою для впливу на когнітивний простір і відповідно на соціальну ідентичність є наратив (або мифотворення або фрейм).

Наратив – історично і культурно обґрунтована інтерпретація певного аспекту світу з певної позиції. У літературі наратив – лінійний виклад фактів і подій, тобто те, як воно було написано автором [4]. Наратив допомагає людині створити ментальну картинку дійсності. Саме звідси виникають оцінки і дії.

Наратив – це найсильніший тип дії, тому стає можливим використати його і для військових цілей. Вже знайдений термін для таких спеціально створюваних наративів – озброєні наративи. Їх визначають як використання інформаційних технологій для створення історій, що підривають ворожі інститути ідентичності шляхом створення та перебільшення складності, політичних і соціальних розколів.

Україна доки не виробила власного досить сильного нарратива, навіть декількох нарративів. Це має бути один узагальнюючий нарратив, який повинен мати чотири окремі підтипи з різними цільовими аудиторіями: Крим, Донбас, Східна Україна, Західна Україна.

Окрім посилення власного нарратива є ще дві проблеми: боротьба з дезінформацією і інформування тих, хто має іншу точку зору.

Окремою проблемою, особливо важливою для України, залишається те, що усі слухають і прислухаються тільки до інформації, яка не спростовує моделі світу, що вже склалася в їх голові.

До речі, це норма, термінологічно позначена як «інформаційне коло», в якому мешкає людина, що зазвичай відбирає для читання тільки те, що не суперечить його представленням. Тому особливим завданням стає виведення його з цього «інформаційного кола» або забезпечення «когнітивної безпеки» особистості в умовах гібридної війни. А це робиться за допомогою тієї або іншої ментальної моделі, яку виробляє людина для розуміння того, що відбувається.

Таким чином сьогодні завданням України в умовах гібридної війни насамперед є забезпечення інформаційної безпеки суспільства, захист всіх сфер суспільного життя, свідомості та психіки громадян від негативного інформаційного впливу для забезпечення, «когнітивна безпека» населення з метою збереження соціальної ідентичності.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Євтух В. Б.** Етнічність: енциклопедичний довідник, Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова, Центр етноглобалістики / В. Б. Євтух. – К. : «Фенікс», 2012. – 396 с.
- 2. Мадей Н. М.** Курс лекцій «Проблема культурної ідентичності» / Н. М. Мадей. – К. : ІЗМН, 2000. – 219 с.
- 3. Курило В. С.** Соціалізація особистості в умовах гібридної війни на сході України : монографія / В. С. Курило, С. В. Савченко, О. Л. Караман. – К. : Талком, 2018. – 240 с.
- 4. Почепцов Г.** Сучасні інформаційні війни / Г. Почепцов. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2015. – 497 с.
- 5. Чеп М.-Л. А.** Між Заходом і Сходом: психогенеза української етнічності М.-Л.А. Чеп // Актуальні проблеми сучасної української психології. Вип. 22. – К., 2002. – С. 306–312.
- 6. Arquilla J.** Information, Power, and Grand Strategy: In Athena's Camp // In Athena's camp. Ed. By J. Arquilla, D. Ronfeldt. – Santa Monica, 1997.
- 7. Erik Erikson.** Identity: Youth and Crisis. – W.W.Norton&Company, 1994. – 336 p.
- 8. Garstka J., Alberts D.** Network Centric Operations Conceptual Framework Version 2.0. – Vienna, 2004.
- 9. Szafranski R.** Neocortical warfare? The acme of skill // Ibid.

#### **Богайчук В. Ж. Соціальна ідентичність в умовах гібридної війни**

У статті розглядається зміст поняття «соціальної ідентичності» та вплив гібридної війни на можливі зміни соціальної ідентичності. Представлено та охарактеризовано історія розвитку концепту „ідентичність” яка пов'язана з розвитком загальнофілософських та

психологічних підходів до проблеми становлення індивідуальності людини, різні трактування поняття «соціальної ідентичності» та її різновиди. Показана сутність ідентоцида як основного завдання інформаційної війни як невід'ємного складника сучасної гібридної війни. Розглядається британська модель впливу на когнітивний простір особистості з метою використання ментальні моделі поведінки різних ситуації та зміни ідентичності. Підкреслено що основою для впливу на когнітивний простір і відповідно на соціальну ідентичність є «нарратив». Звертається увага на поняття «інформаційного кола» та «когнітивної безпеки» як елементів впливу на соціальну ідентичність.

*Ключові слова:* ідентичність, соціальна ідентичність, соціальна ідентифікація, гібридна війна, ідентоцид, когнітивний простір, когнітивна безпека, нарратив, інформаційне коло.

**Богайчук В. Ж. Социальная идентичность в условиях гибридной войны**

В статье рассматривается содержание понятия «социальной идентичности» и влияние гибридной войны на возможные изменения социальной идентичности. Представлено и охарактеризовано историю развития концепта «идентичность», которая связана с развитием общепсихологических и психологических подходов к проблеме становления индивидуальности человека, разные трактовки понятия «социальной идентичности» и ее разновидности. Показана сущность идентоцида как основного задания информационной войны и неотъемлемой составляющей части современной гибридной войны. Рассматривается британская модель влияния на когнитивное пространство личности с целью использования ментальных моделей поведения в разных ситуациях изменений идентичности. Подчеркнуто что основой для влияния на когнитивное пространство и соответственно на социальную идентичность является «нарратив». Обращается внимание на понятия «информационного круга» и «когнитивной безопасности» как элементов влияния на социальную идентичность.

*Ключевые слова:* идентичность, социальная идентичность, социальная идентификация, гибридная война, идентоцид, когнитивный простор, когнитивная безопасность, нарратив, информационный круг.

**Bohaichuk V. Social identity in a context of the hybrid war**

The article discusses the content of the concept of "social identity" and the influence of hybrid warfare on possible changes in social identity. The history of the development of the concept of "identity" is characterized, which is associated with the development of general philosophical and psychological approaches to the problem of the formation of a person's individuality, different interpretations of the concept of "social identity" and its varieties. The essence of phenomena of identocide as the main task of the information war

and an integral part of the modern hybrid war is shown. The British model of influence on the cognitive space of a person is considered with the aim of using mental models of behavior in different situations of identity changes. It is emphasized that the basis for influencing the cognitive space and, accordingly, social identity is the "narrative". Attention is drawn to the concepts of "information circle" and "cognitive security" as elements of influence on social identity.

*Key words:* identity, social identity, social identityfication, hybrid war, identocide, cognitive space, cognitive security, narrative, information circle.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 364.262:374.1

**Р. О. Гнатюк, А. О. Попова**

### **СИСТЕМА СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ВІЛ-ІНФІКОВАНИХ В МІСЦЕВИХ ГРОМАДАХ ЕСТОНІЇ**

Масштаби поширення ВІЛ-інфекції набули глобального характеру і постають реальною загрозою для багатьох країн світу. Однією з таких країн є Естонія, яка займає перше місце в Європі за поширенням ВІЛ-інфекції. Згідно зі стандартами Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), ситуація в Естонії кваліфікується як епідемія, що загрожує багатьом суспільним групам.

Актуальність проблеми ВІЛ/СНІДу в Естонії полягає в тому, що дане захворювання не є тільки медичною проблемою. Її поширення, торкається всіх сфер життя суспільства, громади та стосується кожного громадянина особисто. Погляд на епідемію як на проблему асоціальних людей (повій, гомосексуалістів, наркоманів) відійшли в минуле. В даний час ВІЛ-інфекція проникла в усі верстви населення, включаючи благополучні, які не зараховані до «груп ризику», але практикують ризиковану поведінку.

Метою даної статті є аналіз системи соціального супроводу ВІЛ-інфікованих в місцевих громадах Естонії як важливої складової системи соціального захисту населення.

Естонія вже багато років є країною з найшвидшим поширенням ВІЛ-інфекції в світі. Якщо в Естонії в рік на 100 000 жителів виявляється 25 нових випадків інфікування, то в Європі в середньому всього шість випадків, повідомляє Reporter [2].

Варто зауважити, що державні інституції не може не турбувати статистика за кількістю ВІЛ-інфікованих в Естонії. За даними

Департаменту охорони здоров'я, на кінець 2017 року в Естонії ВІЛ-позитивних налічувалося 9 711 осіб, з яких 514 хворі на СНІД. З 1 січня по 2 березня в Естонії ВІЛ-інфекція була діагностована у 32 чоловік – нових носіїв вірусу. У минулому році було зареєстровано 219 ВІЛ-інфікованих по всій Естонії: 94 в Таллінні, 33 в Нарві, 9 в Пярнумаа, 11 в Тартумаа, 2 в Рапламаа і в інших повітах. У 2017 році ВІЛ-позитивними виявилися 146 чоловіків і 73 жінки, середній вік яких 25-39 років [2].

Основна причина полягає в тому, що на початку 2000-х держава запізнилася з профілактичними заходами, і за кілька років в Естонії помітно зросла кількість людей, які живуть з ВІЛ. Дійсно, справжній бум епідемії ВІЛ в Естонській Республіці відбувся в 2001 році. За один рік були виявлені 1474 нових носіїв ВІЛ-інфекції. Для порівняння: в 1999-му – 96, у 2000 році – 390.

На думку експертів, це відбулося через величезну кількість наркотиків (найчастіше опіуму), які переправлялися в 2000-х з Росії в Європу, швидше за все, через кордони Естонії, ВІЛ-інфекція широко поширилася переважно серед споживачів ін'єкційних наркотиків (СІН). Хоча 48-66% СІН і є носіями ВІЛ, проте зараз передача вірусу через брудний шприц – не найпоширеніший спосіб зараження. За даними Департаменту охорони здоров'я, в 2016 році заразилися ВІЛ парентеральним шляхом (споживачі ін'єкційних наркотиків) тільки 13,5%, а гетеросексуальним шляхом – 49,3%; при гомосексуальному зв'язку – всього 3,9%, і 33,3% – невідомим способом [4].

Отже, можна стверджувати, що за останні кілька років майже кожен другий новий носій ВІЛ-інфекції інфікувався вірусом після незахищеного сексуального контакту з ВІЛ-позитивною людиною. Тому можна зробити висновок, що ВІЛ – вже не хвороба споживачів ін'єкційних наркотиків.

Аналізуючи статистичні дані у грудні 2017 року уряд схвалив програму Міністерства соціальних справ та Інституту розвитку здоров'я по боротьбі з ВІЛ до 2025 року. Мета програми – зупинити епідемію ВІЛ, а також скоротити число нових випадків зараження вірусом більш, ніж в два рази. Основні напрямки програми: тестування, лікування, профілактика і моніторинг [4]. На нашу думку, дана програма значно розширить рамки раніше проведених національних профілактичних програм та дасть змогу зменшити статистику кількості нових ВІЛ-інфікованих.

В рамках здійснюваної в даний час Державної стратегії по протидії ВІЛ/СНІДу до 2025 року важливою метою є також впровадження, виходячи з потреб людини, яка живе з ВІЛ, системи послуг охорони здоров'я і опіки, що базується на роботі із соціального супроводу та мережевої роботи в місцевій громаді. Однією з кращих можливостей в забезпеченні надання інтегрованої допомоги в громадах Естонії є застосування соціального супроводу.

Соціальний супровід – це процес, в результаті якого клієнт отримує своєчасний доступ до медичної і соціальної допомоги. Основні функції

соціального супроводу включають: інформування клієнтів; оцінку потреб клієнта та його можливостей в плані отримання підтримки; захист/відстоювання інтересів клієнтів, пов'язаних з профілактикою, лікуванням ВІЛ-інфекції; отриманням соціальних, психологічних або юридичних послуг; складання комплексного індивідуального плану отримання послуг; координацію діяльності служб, що беруть участь в реалізації складеного плану; моніторинг процесу супроводу та оцінку ефективності плану; періодичну переоцінку та внесення поправок до плану дій [6].

Людям, які живуть з ВІЛ, їх родичам та рідним, а також їх друзям доводиться мати справу зі складною і часто незнайомою їм системою надання медичних, соціальних і психологічних послуг. Потреби представників уразливих груп, зокрема людей, що живуть з ВІЛ, визначаються комплексним характером медико-соціальних проблем, ймовірністю виникнення різких змін в стані здоров'я і емоційному настрої, що призводять до необхідності внесення частих коригувань в процес надання допомоги [6].

Процес соціального супроводу повинен бути орієнтований на конкретні соціальні та медичні потреби клієнтів, що мають різні проблеми, в тому числі пов'язані з ВІЛ-інфекцією. Послуги завжди повинні надаватися, виходячи з інтересів клієнта, з урахуванням його права на самовизначення і самостійний вибір, конфіденційність, уважне і не дискримінаційне ставлення, повагу, отримання медико-соціальної допомоги високої якості [3, с. 12].

В контексті ВІЛ/СНІДу слід виділити два основних види соціального супроводу:

Перший – профілактичний соціальний супровід, основною метою якого є зниження ступеня поведінкових ризиків щодо ВІЛ-інфекції у клієнтів, що мають множинні проблеми і потребують комплексного підходу до їх вирішення. Профілактичний соціальний супровід надає клієнту інтенсивну і пролонговану допомогу у вигляді консультацій, підтримки і посередництва у встановленні контактів із сервісними службами. Дуже важливо, щоб профілактична програма не була обмежена винятково інформаційним впливом або наданням ресурсів та інструментів, а й надавала допомогу в зміні життєвих ситуацій, що породжують ризиковану поведінку.

В рамках реалізації програми профілактичного соціального супроводу важливо вирішити такі завдання:

- встановити контакт з людиною, часто вже не розташованим до спілкування з фахівцями;
- створити умови для зміни стереотипу її поведінки;
- знизити рівень ризикованої поведінки, а, отже, і ризику передачі ВІЛ-інфекції [3, с. 12].

Другий вид соціального супроводу це безпосереднє надання соціальної підтримки людям, які живуть з ВІЛ/СНІДом, проведення

програми їх соціальної адаптації, координації надання послуг, спрямованих на формування стійкої прихильності до антиретровірусної терапії (АРТ), а, отже, на поліпшення стану їх здоров'я і здатності до самостійної діяльності.

До основних завдань соціального супроводу ЛЖВС відносяться:

- відпрацювання форм і способів залучення клієнтів;
- встановлення контакту з клієнтом і отримання його згоди на надання необхідної соціальної допомоги;
- здійснення оцінки ситуації та складання індивідуального плану надання всебічної допомоги (індивідуальний план соціального супроводу), що стосується основних сфер життя клієнта;
- забезпечення спектра послуг, які відповідають потребам клієнта, і полегшення доступу до них;
- забезпечення безперервності надання необхідних медико-соціальних послуг і контролю якості їх надання;
- збільшення обізнаності клієнта про вплив ВІЛ-інфекції на його здоров'я, створення мотивації на прийом АРВТ і необхідності ведення здорового способу життя;
- сприяння зниженню рівня ризикованої поведінки у ЛЖВС;
- сприяння вирішенню питань і проблем, що виникають у людей, що живуть з ВІЛ-інфекцією, в зв'язку зі стигмою та дискримінацією;
- надання підтримки самостійної діяльності клієнта і членів його сім'ї [3, с. 13].

Основний принцип соціального супроводу (case management) полягає в тому, що вирішенням ситуації конкретного клієнта займається один і той же фахівець від початку і до кінця, мета – розвинути і поліпшити соціальне функціонування (тобто можливість впоратися з проблемами) клієнта, а також запобігти виникненню і поглибленню проблем зі здоров'ям і соціальних проблем (в т. ч. безробіття).

Головним завданням соціального супроводу є координування людини з відповідними його потребам послугами та підтримкою, а також іншими ресурсами, щоб запропонувати краще спрямовану, виходячи з індивідуальних потреб, допомогу, що в підсумку забезпечило б найбільш ефективне використання ресурсів.

Соціальний супровід людей, що живуть з ВІЛ, дозволяє досягти одночасно кілька цілей. З точки зору фахівця, організуючого соціальний супровід клієнта, який живе з ВІЛ, найважливішими сторонами пропонованих послуг, серед інших, можуть бути наступні:

- допомогти клієнтам зорієнтуватися в складних системах охорони здоров'я, щоб отримувати медичні послуги, в т.ч. пов'язані з психологічним здоров'ям, зміною поведінки щодо вживання наркотиків шляхом лікування і реабілітації, а також послуги зі зменшення шкоди;
- допомогти знизити ризик поширення ВІЛ-інфекції через людей, чий ВІЛ-позитивний статус відомий, шляхом консультування їх з питань

безпечної поведінки (як в сексуальних відносинах, так і при вживанні наркотиків), підтримуючи їх прихильність до лікування і надаючи їм соціальну підтримку;

- при більшій підтримці прихильність до лікування зменшить прогресування ВІЛ-інфекції та допоможе скоротити число інших опортуністичних інфекцій;

- допомогти клієнтам придбати навички та розвинути здібності справлятися зі своїм життям. В ході даного процесу люди стають більш самостійними і менше залежать від систем соціальної допомоги;

- кінцева мета соціального супроводу ВІЛ полягає в тому, що клієнт поступово стає більш самостійним, продуктивним і вірить в себе та свої сили.

В місцевих громадах Естонії розвиток соціального супроводу для підтримки ВІЛ-інфікованих перебуває на початковому етапі. У рамках державної стратегії при двох найбільших відділах інфекційних захворювань (в Таллінні – Інфекційний центр Меріметса і в Іда-Вірума – Іда-Віруська центральна лікарня) розпочали роботу спеціальні команди щодо соціального супроводу ВІЛ-інфікованих, які складаються з медичної сестри і соціального працівника [1, с. 16].

Люди, що живуть з ВІЛ та СНІДом, відносяться до груп населення, які відрізняються один від одного (наприклад, СНІ, які звільнилися з в'язниці, ВІЛ-позитивні хворі на туберкульоз і т. д.), відповідно у них різні потреби та проблеми, які потребують вирішення. Оскільки кожна з категорій ВІЛ-інфікованих має різні проблеми, все ж у кожного є загальна потреба в спостереженні за станом здоров'я, а також в лікуванні супутніх захворювань і в антиретровірусному лікуванні, то найдоцільнішим на думку фахівців вважається вибір центрального інституту для системи соціального супроводу відділення інфекційних захворювань.

Організації, через які клієнти можуть входити в систему соціального супроводу різні, і це залежить від особливостей клієнта та інших факторів. В місцевих громадах Естонії вирізняють наступні організації, що надають соціальні послуги ВІЛ-інфікованим:

- 1) установи охорони здоров'я, де люди можуть вперше дізнатися про своє ВІЛ-інфікування;

- 2) установи, що займаються зниженням шкоди або лікуванням наркоманії і реабілітацією, які знаходяться в точці зіткнення з найбільшою групою ризику – СНІ;

- 3) місця ув'язнення, де ВІЛ-тестування є частиною звичайної практики, і протягом ряду років виявлено близько 20% всіх випадків ВІЛ [1, с. 16].

Завдання всіх цих інституцій, де людина вперше дізнається про своє інфікування ВІЛ, полягає в тому, щоб спрямувати клієнта на прийом до лікаря-інфекціоніста, де за його здоров'ям будуть регулярно стежити, будуть лікувати супутні захворювання і, при необхідності, почнуть також антиретровірусне лікування.

У разі якщо пацієнту потрібна соціальна консультація, то його направляють до соціального працівника, завдання якого полягає в тому, щоб з'ясувати потреби клієнта і надати йому інформацію про його соціальні права і по можливості вирішення соціальних проблем. Вирішення соціальних проблем відбувається вже при співробітництві клієнта з соціальним працівником за місцем проживання, який відповідає за надання соціальних послуг в компетенції місцевого самоврядування, соціальної підтримки та обов'язковою соціальною допомогою та іншої допомоги.

Важливими послугами на рівні місцевих громад в Естонії для людей, які живуть з ВІЛ, є групи самопомогі і групи підтримки. Організації, що пропонують таку допомогу, об'єднані в Естонську Мережа людей, що живуть з ВІЛ (Мережа ЛЖВ). Розглянемо детальніше кожен групу та спробуємо розібратися чи мають вони відмінності між собою.

Групи підтримки, дають можливість людям з ВІЛ отримувати необхідну інформацію, розповідати про насущні проблеми, а також поділитися особистим досвідом їх вирішення. Особливість такого виду групової роботи полягає в тому, що відповідальність за організацію та проведення зустрічей покладено на фахівця, а не на учасників групи. Такі групи особливо ефективні для людей, які знаходяться в кризі [5, с. 6].

Групи взаємодопомоги працюють в тій же формі, що і групи підтримки. Їх головною відмінністю є те, що відповідальність за роботу групи і проведення зустрічей лежить не на фахівцях, а на самих людей, що живуть з ВІЛ. Створення такої групи можливо тільки з ініціативи ВІЛ-позитивних активістів. У такому вигляді груп місце ведучого займає активіст (т.зв. «фасилітатор») з числа членів групи, в функції якого входить стежити за дотриманням правил. Крім можливості вирішення особистісних проблем учасників, групи взаємодопомоги сприяють особистісному розвитку членів групи і надають можливість для надання реальної допомоги іншим людям і залученню їх до активної діяльності. Успішність роботи такої групи багато в чому залежить від кількості активістів, їх мотивації і навичок [5, с. 7].

Робота всіх видів груп важлива для надання допомоги людям, залучених в епідемію. Запорука успіху служби групової підтримки – це спільна робота людей з ВІЛ і фахівців СНІД-сервісних організацій.

Тільки така співпраця може внести вклад в поліпшення якості життя людей з ВІЛ. З огляду на, що епідемія зачіпає не тільки людей з позитивним результатом на ВІЛ, а й їх оточення, важливо розвивати служби груповий підтримки і для інших груп населення.

Враховуючи вищезазначене, слід констатувати, що хоча в Естонії в останні роки вдалося досягти помітного прогресу в здійсненні профілактичних заходів щодо ВІЛ-інфекції, все ж залишається багато невирішених проблем, які не дають підстав для оптимізму. Проблема наркоманії в Естонії залишається актуальною, відзначається передача вірусу вже статевим шляхом з цієї групи ризику через сексуальних

партнерів в загальну популяцію, отже, на нашу думку необхідно посилити профілактичну роботу серед населення старше 30 років, не знижуючи уваги роботі з молоддю і групами ризику, а також проблемам лікування та соціальної підтримки осіб, які живуть з ВІЛ.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Зільмер К.** Соціальним працівникам про ВІЛ-інфекцію / К. Зільмер, К. Мяс. // Інститут розвитку здоров'я. – 2014. – С. 17.
- 2. Естонія** лідирує в поширенні ВІЛ-інфекції [Електронний ресурс] // Reporter – Режим доступу до ресурсу: [https://reporter.postimees.ee/4315043/reporter-eesti-juhib-hiv-leviku-edetabelit?\\_ga=2.159391674.683853150.1536436745-1412883079.1536436741](https://reporter.postimees.ee/4315043/reporter-eesti-juhib-hiv-leviku-edetabelit?_ga=2.159391674.683853150.1536436745-1412883079.1536436741).
- 3. Методичні** рекомендації щодо організації соціального супроводу ВІЛ-інфікованих жінок з дітьми в державних установах соціального обслуговування населення [Електронний ресурс] // Санкт-Петербург. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: [https://www.belaid.net/uploads/docs/method\\_recommend\\_hiv\\_women\\_spb.pdf](https://www.belaid.net/uploads/docs/method_recommend_hiv_women_spb.pdf).
- 4. Міністерство** соціальних справ Естонії [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.sm.ee/ru>.
- 5. Соболев І.** Групи взаємодопомоги людей, які живуть з ВІЛ / Ігор Соболев. // Інститут розвитку здоров'я. – 2007. – С. 24.
- 6. Соціальний** супровід в області ВІЛ-інфекції: стандарти надання послуг [Електронний ресурс] // AIDS Foundation EastWest, AFEW. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: [https://www.unodc.org/documents/russia/Manuals/case\\_management\\_standards\\_UNODC.pdf](https://www.unodc.org/documents/russia/Manuals/case_management_standards_UNODC.pdf).

#### **Гнаюк Р. О., Попова А. О. Система соціального супроводу ВІЛ-інфікованих в місцевих громадах Естонії**

У статті досліджено систему соціального супроводу ВІЛ-інфікованих в місцевих громадах Естонії як важливої складової системи соціального захисту населення. Наведено аналіз статистичних даних розвитку епідемії ВІЛ-інфекції та причини її поширення в Естонії. Розкрито сутність, функції, завдання та види соціального супроводу. Розглянуто організації, що надають соціальні послуги ВІЛ-інфікованим в місцевих громадах Естонії та завдання, які вони виконують. Охарактеризовано групи самопомоги і групи підтримки як додатковий ресурс отримання соціальної підтримки для ВІЛ-інфікованих людей.

*Ключові слова:* ВІЛ-інфекція, соціальний супровід, групи підтримки, групи взаємодопомоги.

#### **Гнатюк Р. А., Попова А. А. Система социального сопровождения ВИЧ-инфицированных в местных сообществах Эстонии**

В статье исследована система социального сопровождения ВИЧ-инфицированных в местных сообществах Эстонии как важной составляющей системы социальной защиты населения. Приведен анализ

статистических данных развития эпидемии ВИЧ-инфекции и причины ее распространения в Эстонии. Раскрыта сущность, функции, задачи и виды социального сопровождения. Рассмотрены организации, предоставляющие социальные услуги ВИЧ-инфицированным в местных сообществах Эстонии и задачи, которые они выполняют. Охарактеризованы группы самопомощи и группы поддержки как дополнительный ресурс получения социальной поддержки для ВИЧ-инфицированных людей.

*Ключевые слова:* ВИЧ-инфекция, социальное сопровождение, группы поддержки, группы взаимопомощи.

**Hnatiuk R., Popova A. The System of Social Support for HIV-Infected People in Local Communities of Estonia**

The article analyzes the system of social support for HIV-infected people in the local communities of Estonia as an important component of the social protection system. The analysis of statistical data on the development of the epidemic of HIV infection and the reasons for its spread in Estonia are presented. The essence, functions, tasks and types of social support are revealed. The organizations of local communities in Estonia that provide social services to HIV-infected and the tasks they carry out are considered. Self-help groups and support groups are described as an additional resource for obtaining social support for HIV-infected persons.

*Key words:* HIV infection, social support, support groups, mutual assistance groups.

Стаття надійшла до редакції 25.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Желанова В. В.

УДК 364.4-056.26(430+477)

**Н. В. Грабовенко, Н. Г. Марчук**

**ДОСВІД СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ТА МОЛОДДЮ  
З ІНВАЛІДНІСТЮ У НІМЕЧЧИНІ ТА ШЛЯХИ ЙОГО  
ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ В УКРАЇНСЬКИХ РЕАЛІЯХ**

Впродовж останніх років у світі склалися стійкі тенденції і механізми формування соціальної політики щодо людей з інвалідністю, виявлена підтримка урядів різних країн у розробці підходів до вирішення проблем цієї соціальної групи і надання допомоги державним і громадським інститутам у визначенні і реалізації соціальної роботи, у тому числі, з дітьми та молоддю з інвалідністю. Україні, як державі, що прагне до вступу у європейське співтовариство, необхідно враховувати

найкращий зарубіжний досвід провідних країн світу у галузі соціальної роботи.

Головні принципи формування соціальної політики щодо людей з інвалідністю, у тому числі дітей та молоді, вироблені світовою спільнотою, в загальному вигляді зводяться до наступних: уряд відповідальний за упровадження системи, спрямованої на усунення умов, які сприяють появі інвалідності, і вирішення проблем, пов'язаних з її наслідками. Уряд має забезпечити людям з інвалідністю можливість досягти однакового з усіма іншими громадянами рівня життя, у тому числі у сфері доходів, освіти, зайнятості, охорони здоров'я, участі у суспільному житті; люди з інвалідністю, у тому числі діти та молоді, мають право жити в оточенні, де вони народилися, – світова спільнота засуджує їхню ізоляцію. Для виконання цих завдань суспільство і держава мають сформувати умови для незалежного життя даної категорії громадян (самозабезпечення, самодостатність, самореалізацію у повсякденному житті тощо). В компетенції держави як політичного інституту знаходяться способи визнання, механізм забезпечення і реалізації прав та обов'язків людей з інвалідністю як повноцінних громадян [2, с. 235].

Держава має прагнути до рівної доступності інфраструктури, транспорту тощо відносно людей з інвалідністю на всій території країни, незалежно від того, де проживає індивід (у місті, селі чи іншій адміністративно-територіальній одиниці). У реалізації політики щодо людей з інвалідністю, у тому числі дітей та молоді, мають враховуватися особливості кожної людини або групи, тому що всі особи з інвалідністю через специфіку свого захворювання мають різні стартові умови.

Основними формалізованими критеріями оцінки політики держав у соціальному обслуговуванні людей з інвалідністю, у тому числі дітей та молоді, є наступні: наявність офіційно спрямованої політики щодо даної категорії населення; наявність спеціального законодавства відносно усунення їх суспільної дискримінації; координація національної політики із соціального захисту, доступу до реалізації цивільних і політичних прав; наявність системи пільг і компенсацій; дієві судові і адміністративні механізми реалізації прав осіб з інвалідністю; наявність неурядових організацій, що забезпечують соціальне обслуговування сімей, які виховують дітей з інвалідністю; доступність до інформаційного середовища [1, с. 57].

Технології соціальної роботи включають сукупність соціальних послуг (догляд, організація харчування, сприяння в наданні медичних, правових, соціально-психологічних і матеріальних видів допомоги, створення умов для професійної підготовки, працевлаштування, організації дозвілля, сприяння в організації ритуальних послуг тощо), які надаються дітям та молоді з інвалідністю та сім'ям, які їх виховують вдома або в установах соціального обслуговування незалежно від форм власності.

Отже, метою статті є проаналізувати досвід соціальної роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю у Німеччині; запропонувати шляхи імплементації цього досвіду в українських реаліях.

У Німеччині, як соціальній державі загального добробуту, соціальні права є невід'ємною частиною соціальних статусів. Конституція Німеччини містить слова: «Ніхто не може бути обділений унаслідок своєї інвалідності». Головний Закон надає всім громадянам «право на реабілітацію і інтеграцію у нормальне життя». Положення Конституції Німеччини зобов'язують законодавчу, виконавчу владу і судові органи як на федеральному рівні, так і на рівні земель і громад, а також інші установи і організації використовувати усі можливості для залучення людей з інвалідністю всіх категорій «наскільки це можливо, у нормальне життя».

Технології соціальної роботи людей з інвалідністю, у тому числі дітей та молоді, у Німеччині відповідають провідним принципам соціальної держави, хоча Конституція не містить положення про надання переваги людям з інвалідністю перед іншими членами суспільства, а наголошує про забезпечення рівних умов існування для усіх громадян. Існує лише ряд норм і правил, метою яких є інтеграція в життя суспільства людей з інвалідністю і осіб, яким загрожує інвалідність. Понятійне визначення інвалідності не має сприяти ідеологічній або соціальній дискримінації даної категорії громадян, воно лише покликане підкреслити індивідуальність їх проблем і способів їх вирішення. У Німеччині існує спеціальне законодавство «Про працю осіб із зниженою фізичною здатністю», яке передбачає організацію квотування робочих місць, надання особливих пільг при працевлаштуванні інвалідів [1, с. 146].

Відповідно до закону «Про сприяння у працевлаштуванні» людина з інвалідністю в Німеччині отримує таку ж допомогу, як і здорова людина. Проте якщо перепідготовка потрібна саме через інвалідність, вона входить у комплекс заходів щодо професійної реабілітації і надаватиметься на вигідніших умовах. Німецьке законодавство про соціальне обслуговування людей з інвалідністю містить ідею про те, що їхня реабілітація і подальше працевлаштування економічно вигідніше, ніж постійне забезпечення їх пенсіями і пільгами. Так, у Німеччині діє Федеральна програма зайнятості інвалідів, що передбачає різні пільги і субсидії підприємцям, що працевлаштовують осіб з інвалідністю.

Технології соціальної роботи з людьми з інвалідністю у Німеччині розвиваються на основі «Кодексу соціального права», який є керівним положенням при формуванні соціальної політики і допомоги. Основними принципами «Кодексу» є: надання усіх видів необхідної допомоги будь-якій особі, якій загрожує інвалідність, незалежно від причини; інтеграція людей з інвалідністю у суспільство; проведення заходів стосовно ліквідації наслідків інвалідності; принцип надання індивідуальної допомоги, орієнтованої на потребу кожного індивіда. Крім того у Німеччині діють закони «Про вирівнювання послуг з реабілітації», «Про соціальну допомогу», норми яких направлені на реабілітацію людей з інвалідністю із

застосуванням механізмів страхування. Відповідно до законодавства, фінансування процесу інтеграції людини з інвалідністю у трудове життя має пріоритет перед пенсійним фінансуванням, тому в Німеччині сформувався принцип «реабілітації до призначення пенсії» [3, с. 276]

Визначення ступеня інвалідності, згідно із законом «Про тяжкохворих інвалідів», враховується, перш за все, для надання особливих видів послуг, а також для податкових компенсацій. Питання соціального захисту людей з інвалідністю вирішує Міністерство праці і соціальних справ, а також Федеральний інститут страхування Німеччини. Вони здійснюють контроль за виконанням законів і фінансовим забезпеченням їх реалізації.

Технології соціальної роботи з людьми з інвалідністю, у тому числі дітьми та молоддю, у Німеччині спрямовані на вирішення питань їхньої медичної, професійної і соціальної реабілітації; чітко визначені показники для проведення комплексу реабілітаційних заходів в медичних установах і клініках. Головною метою проведення реабілітаційного комплексу є забезпечення самостійності особи з інвалідністю в рамках концепції т.зв. «самодопомоги».

Також у Німеччині законодавчо визначені заходи заохочення професійної реабілітації людей з інвалідністю. Працюючим особам передбачена виплата спеціальної компенсації транспортних витрат на дорогу до роботи і додому. Проте відповідно до законодавства соціальний захист людей з інвалідністю в Німеччині поширюється лише на осіб, міра втрати працездатності яких складає не менше 50 відсотків. В окремих випадках до них можуть бути прирівняні особи з мірою інвалідності 30-50% втрати працездатності, які не можуть розраховувати на отримання пільг і збереження робочого місця без допомоги держави [4, с. 110].

Окремою категорією клієнтів соціальних служб у Німеччині виступають діти та молодь з інвалідністю, яким особисті і сімейні ситуації не дозволяють відвідувати школу або інші спеціальні навчальні заклади, що часто розташовані далеко від місця їхнього проживання. Фізичні обмеження і особливі потреби дітей з інвалідністю можуть бути різного характеру, починаючи від невеликого фізичного дефекту або часткового обмеження можливостей (наприклад, ослаблений зір або нездатність писати правою рукою) і закінчуючи психічними відхиленнями або порушеннями поведінки.

Багато хто з цих дітей через свої обмежені функціональні можливості не може відповідати вимогам окремих видів професійного навчання і не в змозі навчитися певним професіям. Для такої категорії дітей соціальними службами Німеччини було визначене певне коло професій, при навчанні яким, включаючи і складання іспиту з їх оволодіння, враховуються індивідуальні особливості і координується та адаптується навчальний матеріал.

Різні форми соціальної роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю частково об'єднані в регіональну (федеральну, муніципальну) систему, як,

наприклад, в Гессені. Завдяки цьому діти з психічними та фізичними розладами отримують професійну соціально-педагогічну підтримку і соціальний супровід.

Також Інтернаціональний Союз Німеччини надає сім'ям, які виховують дітей з інвалідністю наступні соціальні послуги: підтримку і турботу впродовж дня, проживання у гуртожитках і житлових співтовариствах з соціально-педагогічним супроводом для підлітків та молоді, створення інтеграційних підприємств, громадського психіатричного центру, дитячого терапевтичного центру для неблагополучних підлітків з інвалідністю [4, с. 113].

Особи з інвалідністю, діти з інвалідністю, їхні сім'ї та опікуни разом утворюють велику групу населення Німеччини та є важливим політичним та економічним фактором. Це приблизно складає 1,3 мільйони людей. Для кожної з груп даної категорії людей важливим є те, що держава створює рівні, доступні умови для усіх. На федеральному рівні Міністерство праці і соціальних справ відповідає за проблеми інвалідності у цілому. Наприклад, забезпечення умов для професійної інклюзії людей з інвалідністю. Однак, багато важливих питань належить до компетенції федеральних земель.

У Німеччині діє так звана Асоціація з догляду та інтеграції дітей та підлітків-інвалідів (BIV), яка активно працює в рамках відкритої соціальної роботи для осіб з інвалідністю. Дана установа, наприклад, підтримує сім'ї, що виховують дітей з інвалідністю, через посередництво волонтерів, які доглядають за дітьми та підлітками з інвалідністю впродовж певного часу та за потребою батьків ввечері, на вихідних або у святкові дні. Крім того, BIV також організовує зустрічі для батьків, які виховують дітей з інвалідністю [6, с. 110].

Корисним для України є досвід соціальної роботи з дітьми з інвалідністю Мюнхенського клубу для людей з інвалідністю та їхніх друзів (CBF). Дана установа є некомерційною асоціацією, робота якої спрямована на сприяння життєдіяльності дітей з інвалідністю, їх сімей, опікунів та їхнього найближчого оточення. Завданнями Мюнхенського клубу є організація спільних дозвільних заходів. Крім того, один раз на місяць усі члени клубу збираються за так званим кругли столу, де вирішують різні питання, пов'язані із реабілітацією, адаптацією, життєдіяльністю дітей з інвалідністю та батьків, що виховують їх.

Організацією, яка допомагає людям з фізичними вадами, у тому числі дітям з інвалідністю та їхнім сім'ям, є Фонд Pfennig Parade, який функціонує з 1950-х років і став на сьогодні одним з найбільших центрів реабілітації для людей з фізичними вадами у Німеччині.

Сьогодні за сприянням Фонду Pfennig Parade, що має 16 дочірніх компаній у Німеччині, функціонують дитячі садки, школи, будується амбулаторно-стаціонарне та багатoproфільне житло, надаються послуги з догляду, а також проводяться семінари та інші заходи з інтеграції дітей з інвалідністю та їх сімей у соціум [6].

Пріоритетною складовою соціальної роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю у Німеччині є інклюзивне навчання: від інклюзивних дитячих садків, початкової та середньої школи до технічних училищ.

До форм та методів соціальної роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю у Німеччині, які застосовуються у діяльності соціальних служб можна віднести наступні:

- «Гра – мова дитини» (Hans Zulliger). Під час використання цього методу основна увага фахівців приділяється формуванню в дітей безконфліктної поведінки у спілкуванні з однолітками та особами інших вікових груп. Такий метод застосовується у соціальній роботі з дітьми з розладами поведінки, з почуттям тривоги та страхів, суперництва, психічними відхиленнями (наприклад, енурез тощо). Під час виконання певних завдань, вправ, які пропонуються фахівцем дитина навчається краще пізнавати себе і своє оточення; знижуються прояви агресивної поведінки.

- Музикотерапія. Цей метод застосовується у роботі з дітьми з проявами аутизму. Завдяки своєму регулюючому впливу музика, з одного боку, служить для активізації нових життєвих сил дитини з інвалідністю, а з іншого – сприяє встановленню міжособистісних контактів. Фахівці вважають, що багато аутичних осіб мають хороші слухові та музичні здібності, а за допомогою музики та ритму вони здатні висловлювати емоції, тим самим розвиваючи комунікативні навички.

- Рухова та танцювальна терапія.

- Дельфінотерапія.

- Арт-терапія, коли використання різних матеріалів (дерева, глини, паперу) і різних варіантів дизайну (живопис, художня діяльність) допомагає дитині з інвалідністю скоріше успішніше проходити медичну і фізичну реабілітацію [5, с. 113].

Останнім часом в Україні, як і в Німеччині, соціальна робота з дітьми та молоддю з інвалідністю набула своєї актуальності, і її необхідність є важливим питанням сучасності, вирішення якого має бути спрямовано на розробку теоретично виважених підходів, формування системи стандартів згідно з загальносвітовими, державними і громадськими вимогами щодо її організації і змісту. Соціальна робота з такими дітьми та їх сім'ями більшою мірою здійснюється соціальними педагогами і психологами на базі спеціальних установ Міністерства освіти і науки, Міністерства охорони здоров'я й Міністерства соціальної політики, а саме: спеціальних шкіл-інтернатів за профілем (для дітей-інвалідів по зору, слуху, глухонімих, німих, із розумовими відхиленнями в розвитку); спеціальних домів-інтернатів для розумово відсталих дітей; центрах медико-соціальної реабілітації дітей з інвалідністю тощо.

Звернення до світової практики соціальної роботи з особами з інвалідністю, зокрема, дітьми та молоддю, дозволяє оцінити вітчизняний досвід у цій галузі, як недостатній, що характеризується однобічністю. Такий висновок виходить із того, що реабілітація сьогодні зводиться,

головним чином, до системи медичних заходів, спрямованих на відновлення в людині втрачених чи недостатньо розвинених функцій. Зрозуміло, що це необхідний і один із найважливіших аспектів реабілітаційної роботи. Втім, коли йдеться про захворювання, яке, на жаль, сучасна медицина подолати не може, не менш важливого значення набуває ще й інший аспект реабілітаційного процесу – психосоціальний, спрямований на максимальний розвиток здібностей дитини. Спираючись на збережені психічні й фізичні можливості індивіда, існує необхідність сприяння входження його в соціальне життя повноправним членом суспільства. Саме психосоціальній реабілітації людей з інвалідністю, дорослих і дітей, у нашій країні поки не приділялося достатньої уваги [1, с. 178].

Нерозвиненість системи психосоціальної реабілітації осіб із інвалідністю більшою мірою зумовлене суспільною думкою і державною політикою у ставленні до цих людей як до пасивних осіб, які потребують опіки, а отже, не можуть претендувати на свободу вибору та вирішення власної долі. Зрештою, це призводить до нехтування особливими потребами таких людей, без задоволення яких вони не можуть реалізувати своїх громадянських прав. Люди з інвалідністю в нашій державі стикаються з багатьма проблемами, серед яких: відсутність пристосувань, які дозволили б їм без перешкод вийти з дому, дістатися до певного місця, відсутність спілкування, зайнятості, усвідомлення власної цінності, що нашаровує на фізичну інвалідність не менш важку психологічну й соціальну.

Соціальна реабілітація людей з інвалідністю передбачає не тільки заходи по створенню доступності для них соціального середовища, але й пробудження в них прагнення до активної діяльності. А це потребує системи реабілітаційних заходів, спрямованих на формування особистості, здатної адаптуватися в суспільному житті.

Сьогоднішні недоліки психосоціальної реабілітації осіб із інвалідністю особливо наявні в системі навчання й виховання дітей цієї категорії. Система спеціальних дошкільних і шкільних дитячих освітніх закладів переважно інтернатного типу, яка склалася в нашій країні за радянських часів, має на меті навчання в них тільки тих осіб, психічний розвиток яких кваліфікується як легка розумова відсталість, і які фізично повністю себе обслуговують і вільно пересуваються. Діти, котрі мають більш складні фізичні обмеження, охоплені системою домашнього навчання, що, за окремими винятками, не дає їм необхідної освіти (наприклад, хворих на дитячий церебральний параліч). Умови домашнього навчання, які не завжди відповідають їхнім справжнім можливостям, відірваність від спілкування з однолітками негативно позначається на формуванні їх особистості, не дає їм змоги реалізувати свій потенціал щодо професійного самовизначення, творчості, трудової зайнятості, духовного зростання [6].

Ще більш песимістичними є життєві перспективи тих дітей, котрі через відсутність своєчасної психолого-педагогічної корекції

розвиваються дисгармонійно і відстають у розвитку настільки, що визнаються неосвіченими або навчаються за програмою, яка не відповідає їхнім дійсним можливостям, а отже, обмежує розвиток. Такі випадки зумовлені майже повною відсутністю педагогічної допомоги дітям з інвалідністю дошкільного віку. Виняток становлять ті з них, що мають можливість відвідувати спеціальний дошкільний навчальний заклад. Однак, по-перше, таких закладів дуже мало і вони недоступні більшості дітей, по-друге, їх контингент становлять діти з відносно легкими формами захворювання.

Останнім часом в Україні помітні значні зміни у ставленні до навчання, виховання й адаптації дітей та молоді з інвалідністю. Цьому великою мірою сприяє активність громадських об'єднань батьків, які, добре усвідомлюючи проблеми своїх дітей, не тільки ставлять перед державою конкретні завдання, але й допомагають сім'ям розв'язувати їх. Результатом спільної діяльності держави та громадських організацій стало утворення системи реабілітаційних центрів, метою яких є сприяння всебічному розвитку і прилучення до суспільного життя дітей з інвалідністю. Сьогодні вже діє біля двохсот таких центрів, і їх кількість невпинно зростає.

Досвід соціальної роботи з дітьми з інвалідністю у Німеччині, як і в інших країнах Західної Європи свідчить, що її головним принципом є сприйняття дитини як частини сім'ї. Центри підтримки сім'ї у Німеччині виконують дві головні функції: допомога в критичних станах і організація превентивної діяльності. Відчуження дитини з інвалідністю від сім'ї застосовують лише в особливих випадках, оскільки вважають, що позбавлена батьківського піклування й переведена в систему державної опіки дитина матиме набагато більше проблем у дорослому житті, ніж людина, вихована в родині, навіть не зовсім благополучній [1, с. 205].

Отже, аналіз досвіду соціальної роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю у Німеччині дає підстави для зміни поглядів на проблему навчання і виховання таких дітей в Україні. Якщо, нещодавно в багатьох розвинутих державах вважалося соціально припустимим виховувати дітей, хворих на ДЦП, у спеціальних установах, то вже сьогодні під тиском громадської думки соціальна політика стосовно цієї категорії дітей кардинально змінюється, підкреслюється перевага і необхідність їх виховання в родині. Це позбавляє державу від необхідності утримувати їх у спеціальних установах, а самих дітей – від повної залежності від оточення.

### **Список використаної літератури**

**1. Грабовенко Н. В.** Соціально-педагогічна робота з сім'ями, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями в умовах реабілітаційних центрів. Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2008. – 204 с. **2. Семигіна Т. В.** Вступ до соціальної роботи: навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / Т. В. Семигіна, І. І. Миговичак. – К. : Академвидав,

2005. – С. 224–266. **3. Чайковський, М. Є.** Розвиток соціальної роботи Німеччини кінця XIX ст. – XX ст. та сьогодення. // М. Є. Чайковський, О. М. Данченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: // зб. наук. праць. – Випуск 22 / Редкол.: М. І. Сметанський (голова) та ін. – Вінниця: ПП “Едельвейс і К”, 2008. – 368 с. **4. Flottmeyer, L./Fries, A.:** Die Darstellung des Themenkreises "Körperbehinderung" in sechs ausgewählten Kinderbüchern - eine kritische Analyse. In: Rehabilitation 32, 2015. – S. 107–116 **5. Sinclair R.** Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable / R. Sinclair. // Children and Society. – 2015. – №2. – С. 106–118. **6. Weninger, B./Ginsbach, J.:** Lauf, kleiner Spatz, pro juventute, Zürich 20, S. 111–120.

**Грабовенко Н. В., Марчук Н. Г. Досвід соціальної роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю в Німеччині та шляхи його імплементації в українських реаліях**

У статті розглянуто особливості досвіду Німеччини, її Конституція та закони щодо дітей та молоді з інвалідністю. Ставлення людей до даної категорії, особливості адаптації людей з інвалідністю в суспільстві. Розглянуто Кодекси та закони Німеччини, які відповідають тій чи іншій справі: який уряд займається страхуванням, медичною допомогою, працевлаштування та інше людей з інвалідністю. Також представлені німецькі служби, які займаються вихованням та навчанням дітей, якщо таким дітям важко пересуватися по вулиці або немає такої змоги. Розказано про урядові та неурядові організації, служби, асоціації, які займаються не лише навчанням дітей з інвалідністю, а й їх дозвіллям та дозвіллям їх батьків. Представлено форми та методи, які застосовуються з даною категорією. Порівняно форми та методи з якими працюють в Німеччині та в Україні, способи їх впровадження в нашій країні.

*Ключові слова:* діти, молодь, інвалідність, люди з інвалідністю, служба, форми і методи роботи.

**Грабовенко Н. В., Марчук Н. Г. Опыт социальной работы с детьми и молодежью с инвалидностью в Германии и пути его реализации в украинских реалиях**

В статье рассмотрены особенности опыта Германии, ее Конституция и законы в отношении детей и молодежи с инвалидностью. Отношение людей к данной категории, особенности адаптации людей с инвалидностью в обществе. Рассмотрены кодексы и законы Германии, соответствующие тому или иному делу: какое правительство занимается страхованием, медицинской помощью, трудоустройство и другое людей с инвалидностью. Также представлены немецкие службы, которые занимаются воспитанием и обучением детей, если таким детям трудно передвигаться по улице или нет такой возможности. Рассказано о правительственные и неправительственные организации, службы,

ассоциации, которые занимаются не только обучением детей с инвалидностью, но и их досугом и досугом их родителей. Представлены формы и методы, которые применяются с данной категорией. По сравнению формы и методы с которыми работают в Германии и в Украине, способы их внедрения в нашей стране.

*Ключевые слова:* дети, молодежь, инвалидность, люди с инвалидностью, служба, формы и методы работы.

**Grabovenko N., Marchuk N. Experience of Social Work with Children and youth with Disabilities in Germany and Ways of its Implementation in Ukrainian Realities**

The article discusses the features of the experience of Germany, its Constitution and laws in relation to children and youth with disabilities. The attitude of people to this category, especially the adaptation of people with disabilities in society. The codes and laws of Germany corresponding to a particular case are considered: which government is engaged in insurance, medical care, employment and other people with disabilities. Also presented are German services that are engaged in the upbringing and education of children, if such children find it difficult to move around the street or not possible. It is told about the governmental and non-governmental organizations, services, associations which are engaged not only in education of children with disabilities, but also their leisure and leisure of their parents. The forms and methods that are used with this category are presented. In comparison, the forms and methods with which work in Germany and in Ukraine, the ways of their implementation in our country.

*Key words:* children, youth, disability, people with disabilities, service, forms and methods of work

Стаття надійшла до редакції 29.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 159.944.4-057.36

**К. В. Ігнатенко**

**ОЗНАКИ ТА НАСЛІДКИ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ТА ШЛЯХИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ**

Сучасна ситуація в Україні характеризується стрімким зростанням людей, які постраждали від воєнного конфлікту. Нажаль, наслідком будь яких військових конфліктів є зменшення показнику здоров'я як фізичного, так і психічного, особливо тих людей, які приймали безпосередню участь у збройному конфлікті – учасників бойових дій,

військових, солдатів тощо. За даними Науково-дослідного центру гуманітарних проблем Збройних сил України, 80% українських військовослужбовців, задіяних в антитерористичній операції, внаслідок інтенсивності бойових дій та тривалого часу перебування там, отримали психологічні травми. Проблема полягає у тому, що травматичні ситуації володіють потужним негативним впливом, що вимагають екстраординарних зусиль для подолання (управління) наслідками впливу на життєву ситуацію колишнього бійця. Ці наслідки можуть проявлятися не одразу, але бути тривалими та систематичними. Для того, щоб надавати кваліфіковану підтримку постраждалим, психологам, соціальним працівникам, медикам потрібні знання про симптоми та наслідки психологічної травми, а також розуміння того, яку допомогу потрібно надати людині, яка пережила травму.

Мета статті розглянути сутність психологічної травми та її наслідки, а також ознайомитися з поняттям посттравматичного синдрому, його проявами у військовослужбовців, особливостями реабілітаційних підходів для подолання травматичного досвіду.

У полі дослідження даної теми є багато різних аспектів. Проблема психологічної травми актуальна у всіх країнах, і в кожній країні є вчені, які залишили свій «слід». Так вивчення даної теми займався «класик психіатрії» Зігмунд Фройд (Sigmund Freud, 1895). Відомий лікар вивчав та досліджував прояви істерії у жінок, що постраждали від насильства. Основоположником теорії стресу та дослідженням адаптаційних механізмів став Ганс Сельє (Hans Selye, 1970). Джудіт Герман (Judith Herman, 2015) займалася вивченням психологічної травми у жертв сексуального насильства і насильства в сім'ї, а також у ветеранів бойових дій та жертв політичного терору. Російські вчені А. Кузнецов, Н. Тарабрина в своїх працях розглядали прояви психологічних травм та стресу у військовослужбовців, а в Україні вивченням цього питання займався В. Стеблюк, Е. Литвиненко, К. Седих, Ю. Клименко. Психологічний аналіз проблем посттравматичного синдрому та зміст першої допомоги вивчали В. Харченко, М. Шугай, О. Корольчук. В дослідженнях О. Агаркова, Н. Гусак розкривається зміст соціальної допомоги постраждалим в умовах надзвичайних ситуацій. Л. Петушкова, А. Аносова, О. Безпалько, Т. Журавель, Т. Цюман в своїх працях освітлюють особливості надання послуг сім'ям з дітьми, в тому числі особам, які пережили травму чи втрату (зокрема, внаслідок стихійного лиха або війни).

Отже, сьогодні наша країна стикнулася з тим, що до фахівців звертаються люди не тільки з фізичним болем, пораненнями, контузіїми, каліцтвом, а ще й приходять зі своїми душевними травмами. Психологічні симптоми страждань травмованих людей привертають увагу до існування невимовної таємниці та одночасно відвертають увагу від неї. Травмовані люди відчують зцілення або повторно відтворюють подію у переживаннях. Травма призводить до складних,

інколи надзвичайних змін у свідомості – дисоціацій, ці зміни ніби відсторонюють людину від дійсності, блокують негативні емоції і в той же час можуть гальмувати природний розвиток життєвих подій.

До числа травматичних ситуацій належать події, які:

- загрожують життю людини або можуть призвести до фізичної травми чи поранення;
- пов'язані зі сприйняттям страхітливих картин смерті і поранень інших людей, стосуються насильницької смерті інших людей;
- пов'язані з насильством, або отриманням інформації про це, почуттям провини за смерть чи важку травму іншої людини;
- переміщення з місця, де людина почувалася в безпеці, та страх й безпорадність перед обставинами, що викликають почуття безсилля, втрата впевненості у можливості позитивного результату і безпеки [1, с. 37].

Весь «спектр» травмуючих ситуацій в повній мірі відчувають на собі військові, що перебували в зоні воєнного конфлікту, приймали безпосередньо участь у бойових діях та повернулися. Довготривалі наслідки воєнних травм спричиняють зміни в психоемоційній сфері (депресії, агресивність, психічні депресії), що потребує уваги психологів, соціальних педагогів, соціальних працівників. Їх наслідки вимагають дослідження вчених різних сфер. Фахівці соціальної роботи/соціальні працівники діагностують травматичний досвід у клієнтів по наступним ознакам, зокрема психоемоційним і фізичним [1, с. 39–40].

Психоемоційні ознаки:

- різкі зміни настрою (від апатії до крайнього рівня роздратування, збудженості, люті та неконтрольованої агресії), відсутність рівноваги;
- сильна туга, яку практично неможливо розв'язати ніякими способами;
- замкнутість, заціплення, ізолюваність; обмеження, які стосуються внутрішнього життя травмованої особи та рівня її зовнішньої активності, є негативними симптомами;
- не бажання «рухатися вперед», ставити мету й досягати її, відчуття безпричинного страху, тривоги, безпорадності; найбільше людину страшить те, що момент жаху може повторитися;
- втрата віри в людей, можливість отримати допомогу, це супроводжується самотністю й почуттям не потрібності;
- втрата відчуття самості, власної ідентичності.

Фізичні ознаки:

- порушення сну, нічні кошмари, безсоння, флешбеки (спалахи спогадів);
- відсутність базового стану спокою чи комфорту;
- порушення рівня серцевих скорочень – частіше прискорений пульс й завеликий тиск;

- скарги на гострий або хронічний біль різної локації (головний біль, шлунково-кишкові розлади, біль у животі, спині та тазовій ділянці, тремор, біль у горлі, серцевий тощо);

- підвищена стомлюваність, млявість;

- м'язова напруга, тобто м'язи перебувають у постійній напрузі й розслабити їх майже не можливо, м'язові защемлення.

Рання діагностика змін в психоемоційній сфері полегшує корекцію, дозволяє запобігти формуванню стійких деструктивних змін.

В ситуаціях, коли людина втрачає цінний об'єкт або коли він змінюється чи стає більше не доступним, виділяють різні типи втрат, зокрема такі:

- фактична втрата (факт цієї втрати вже відбувся і він є очевидним, наприклад, смерть близького чи крадіжка тощо). Вона може бути як несподіваною, так і очікуваною, наприклад, як у випадках невиліковної хвороби;

- уявна втрата – її переживає сам потерпілий, проте вона не відчутна для оточуючих;

- фізична втрата (втрата кінцівок, пов'язана з фізичним болем тощо);

- психологічна втрата (втрата себе, своєї ролі/статусу у суспільстві, відношення та ставлення до себе).

Непрості обставини, в яких опиняються бійці, що пережили психотравмуючу ситуацію, викликають так звані фази постстресової реакції. Усього виділяють чотири [1, с. 39–40]:

1) шок – настає відразу після дії травматичного факту, супроводжується такими проявами як запереченням або неприйняттям події на емоційному рівні;

2) гнів – настає майже одразу після першої стадії, виражається в агресії та звинуваченням в тому, що трапилось тих, хто прямо або опосередковано причетні до події. Злість також може бути направлена на себе, індикатором може бути токсичне почуття провини;

3) депресія – настає після того, як людина усвідомлює, що обставини сильніші за неї, вона не може їх контролювати. Депресія – стан, який характеризується негативним емоційним фоном, змінами у мотиваційній і когнітивній сфері, уявленнях і загальною пасивністю поведінки. В цьому стані відчувається смуток, самотність, непотрібність, іде процес ізолювання від інших, контакти обриваються й спілкування зводиться до мінімуму;

4) зцілення – для неї характерне повне прийняття свого минулого, що відбувається свідомо, а не через «заморожування» почуттів. Людина здатна набути корисного досвіду з того що сталося, віднайти новий сенс в житті й відновлювати соціальні зв'язки. Тобто адаптуватися до нових умов життя. Адаптація в соціальній роботі – це активне пристосування індивіда до умов середовища і результату цього процесу.

Дослідниця, психолог Елізабет Кюблер-Росс (Elisabeth Kübler-Ross, 1969) виділила п'ять стадій прийняття смерті або переживання горя: заперечення; гнів; компроміс або торг; депресія; прийняття. Компроміс характеризується бажанням змінити життя на «правильне», відмовитися від шкідливих звичок, виправити деструктивні вчинки, у разі якщо діагноз не підтвердиться або хвороба відступить.

У осіб, які пережили травмуючий стрес можуть проявлятися симптоми посттравматичного розладу – ПТСР (Posttraumatic Stress Disorder, 1994). У загальнонаціональному дослідженні реадaptaції ветеранів В'єтнаму до мирного життя, солдатів, які служили у В'єтнамі, порівнювали з солдатами, які не направляли в зону бойових дій та з цивільними. Через п'ятнадцять років після закінчення війни майже третина солдат (36%), які брали участь у інтенсивних бойових діях, усе ще відповідали критеріям діагнозу посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Приблизно вдвічі більше ветеранів мали симптоми ПТСР в різний час після повернення. Серед осіб, які брали в інтенсивних бойових діях, приблизно троє з чотирьох потерпали від посттравматичного стресового розладу [2, с. 102].

Травматичний синдром, як вважає Дж. Герман, незважаючи на багато сталих рис, не однаковий для всіх. Дослідниця стверджує, що імовірність виникнення посттравматичного стресового розладу в людини залежить насамперед від природи травматичної події та від індивідуальних відмінностей. Дослідження довели, що вплив травматичних подій залежать від психологічної пружності постраждалої особи. Наприклад, якщо у особи розвинена здатність протистояти несприятливому середовищі, що виражається у кмітливості, активному темпераменті, товариськості та вмінні спілкуватися з іншими, а також впевненістю у власній спроможності впливати на свою долю. Згідно статистиці саме такими якостями володіли 10% ветеранів В'єтнаму, у яких не виникало посттравматичного стресового розладу. І навпаки, молодші та менш освічені солдати, відправлені у В'єтнам, частіше за інших отримували найбільш екстремальний воєнний досвід та знаходилися у групі ризику розвитку ПТСР. У них також було менше соціально підтримки після повернення додому.

Результатами досліджень стали висновки, що військовослужбовцям необхідна цілеспрямована психологічна допомога для подолання посттравматичних стресових розладів. ПТСР виражається у безсонні, кошмарах, приступах самозвинувачення, агресії на всіх і на себе в тому числі, відчуттям зради і несправедливості долі, депресії, важкому психічному стані.

Синдром, який розвивається після тривалої повторюваної травми, називають «складний посттравматичний стресовий розлад». Складний посттравматичний стресовий розлад виникає у заручників, військовополонених, в'язнів концтаборів та жертв деяких релігійних культур. До жертв та тих, кого охоплюють симптоми посттравматичного

стресового розладу відносять постраждалих від насильства у сексуальному та сімейному житті: жертви домашнього побиття, фізичного, сексуального та інших видів насильства [2, с. 206]. Його ознаки:

1. Піддавання в минулому тотальному контролю впродовж тривалого часу (місяці або роки).

2. Зміни у регуляції афектів включно з:

- стійкою деформацією;
- хронічними суїцидальними думками;
- самоушкодженнями;
- вибуховим або надзвичайно стримуваним гнівом.

3. Зміни у свідомості, включно з:

- амнезією або гіпермнезією щодо травматичних подій;
- транзиторними дисоціативними епізодами (раптовими спалахами);
- деперсоналізацією;
- повторним переживанням попереднього досвіду в формі інтрузивних симптомів посттравматичного стресового розладу.

4. Зміни в самосприйнятті, включно з:

- відчуттям безпорадності або паралічу ініціативи;
- соромом, виною та самозвинуваченням;
- відчуттям осквернення чи таврування;
- відчуттям докорінної відмінності від інших (може охоплювати відчуття особливості, повну самотність, переконання, як ніхто інший не може зрозуміти, або відчуття нелюдської ідентичності).

5. Зміни у сприйнятті кривдника, включно з:

- занепокоєністю стосунками з кривдником (в тім занепокоєність помстою);
- нереалістичними приписуванням кривднику всемогутності;
- ідеалізацією або парадоксальною вдячністю;
- відчуттям особливих або надприродних стосунків;
- прийняттям системи переконань або раціоналізацій кривдника.

6. Зміни у стосунках з іншими, включно з:

- ізоляцією та відстороненням;
- порушенням близьких стосунків;
- постійним пошуком рятівника (може чергуватися з ізоляцією та відстороненням);

- стійкою недовірою
- неодноразовими невдачами у самозахисті.

7. Зміни у системах сенсу життя:

- втрата віри;
- відчуття безнадії та відчаю.

Посттравматичний стресовий розлад, а тим паче складний посттравматичний стресовий розлад має негативні наслідки не тільки для

особи, що їх переживають, а й для сім'ї – переживання психологічної травми одним з членів сім'ї впливає на функціонування родини загалом. Людина може демонструвати надмірне почуття провини стосовно того, що залишилася живою, а інші загинули, що не все зробила для порятунку інших. Фобії, уникнення ситуацій або дій, які схожі чи пов'язані з причиною психологічного травмування, здатні впливати на міжособистісні зв'язки, призводити до сімейних конфліктів, розлучення втрати роботи тощо. Сім'я може не витримати складних випробувань, бо реакція людини в цей час непередбачувана, втрата відбувається на всій сім'ї.

Соціальному працівникові й іншим спеціалістам варто звернути увагу на те, щоб запобігти розпаду сім'ї, відновити її життєдіяльність на нормальному рівні в нових умовах. Разом з тим члени сім'ї повинні усвідомлювати, що вони є ресурсом для людини, яка пережила травму, чи втрату, не дивлячись на всі складнощі, саме у важких і напружених ситуаціях, драматичних подіях у суспільному й професійному житті, саме сім'я й близькі стосунки стають тією єдиною сферою, що підтримує людину, надає їй сили для відновлення й вибору «варіанту життя».

Професійна допомога в даному випадку ґрунтується на розумінні серйозності ситуації, в якій вони перебували певний відрізок життя. Спілкуючись з травмованою людиною, соціальний працівник повинен демонструвати прийняття всіх переживань клієнта, навіть якщо вони не збігаються з власною системою цінностей. Особливо важлива неосудлива манера спілкування навіть тоді, коли людина клієнт проявляє гнів чи навіть ненависть. «Фахівці, які надають допомогу, повинні демонструвати вербально й через неосудливе ставлення та вчинки, що вияв горя не тільки прийнятний, але й дуже необхідний для зцілювального переживання втрати» (Р. Мас Gregor) [1, с. 47].

Робота з травмованою людиною вимагає різних видів допомоги, а також створення певної мультидисциплінарної команди фахівців, яка б враховувала наступні підходи до надання допомоги:

- медичний – пропонування лікування, реабілітації фізичної, надання медичної допомоги тощо;
- соціальна підтримка спрямована на те, щоб забезпечити базові потреби ветерана, передусім знайти житло і роботу, налагодити взаємодію в соціумі, оформити соціальні виплати;
- психологічна підтримка надається з метою допомоги в опрацюванні досвіду, що породжуються самою стресовою ситуацією і труднощами пристосування до життя після неї.

Ці три сторони – медична, соціальна й психологічна – складають «трикутник допомоги», успішність і ефективність якого залежать від того, скільки його учасників усвідомлюють себе партнерами і як вони вміють, за необхідністю, гнучко розподіляти зусилля [1, с. 49].

Процес одужання, а в соціальній роботі це процес адаптації, для кожного бійця-вояки свій – але завжди болючий. Тим не менш, кожна людина повинна прийти до цього власним шляхом. Мета

фахівців/спеціалістів – допомогти рухатися йому цією нелегкою дорогою, яка може тривати місяцями і навіть роками.

Важливою умовою соціальної адаптації колишніх бійців є прийняття ними своєї соціальної ролі, яка вже змінилася. Особам, що пережили травму, втрату чи стресову ситуацію, потрібна реабілітація, щоб нормалізувати рівень соціальної адаптації. Ефективність її залежить від того, наскільки адекватно індивід сприймає себе та свої соціальні зв'язки – з родичами, друзями, співробітниками тощо. Викривлене або недостатньо розвинуте самосприйняття призводить до порушення адаптації.

Ми вже наголошували, що для мінімізації травматичного досвіду важливого значення набуває суспільна підтримка вояк – друзі, родина, діти, оскільки травматичні події порушують соціальні зв'язки, люди з найближчого оточення постраждалого можуть вплинути на результати травми. Підтримки може пом'якшити її вплив, у той час як ворожа або негативна реакція може посилити шкоду та поглибити травматичний синдром. Складнощі реабілітаційного пост воєнного періоду лягають на плечі рідних та близьких. Родичі повинні знати з чим вони можуть стикнутися у цей період, які ознаки будуть вказувати на те, як проходить процес «повернення» особистості до цивільного життя. Головні якості, які потрібно проявити у цей період – це терпіння, розуміння, любов і прийняття. Психологи говорять, що не потрібно в перші місяці після повернення людини з війни звальювати на її плечі тягар усієї відповідальності за життєдіяльність сім'ї. Але й створювати «стерильні» умови, тобто ізолювати травмованого від прийняття рішень за свою подальшу долю також може не допомагати у подоланні травмуючих наслідків. Інша полярність у поведінці – жалість, прокручування епізодів війни, намагання «залізити в душу» – також не допоможе, а, навпаки, завадить скорішому прийняттю реальності – життя без війни. Важливим аспектом є усвідомлення учасниками бойових дій своєї необхідності та того, що вони потрібні цивільним.

Емоційна підтримка, якої травмовані особи шукають у рідних, коханих та близьких друзів, набуває розмаїтих форм і змінюється упродовж загоєння травми. Відновленню підлягають базові потреби у безпеці, довірі та захисті. Переживши одного разу ізоляцію (це стосується тих, хто потрапляв у полон та був звільнений), постраждалий гостро усвідомлює крихкість усіх людських зв'язків перед лицем небезпеки. Коли боєць повертається додому, проблеми безпеки та захисту зазвичай не виникають, бо рідні та близькі мобілізуються, щоб захистити та убезпечити його. Однак, може додаватися нерозуміння та відверта ворожість тих, до кого вона звертається по допомогу. Особливо в умовах різних поглядів населення на військові дії та з урахуванням того, що частина населення може відверто не сприймати війну. Негативне ставлення оточуючих може закріпити відчуття провини, непотрібності суспільству, це ускладнює процеси. Ветеран ізолюється не лише через

картину жахів, для відновлення зв'язку потрібно змінити його «статус» посвяченого в культ війни, бо він вважає, що ніхто його не може зрозуміти, особливо цивільні. Його коло спілкування обмежується лише середовищем ветеранів.

Подолання наслідків травми складний процес, що триває інколи роками. Військовим, що повернулися з війни, потрібна психологічна й соціальна реабілітація. Цим повинні займатися професійні лікарі-психотерапевти, спеціалісти з подолання ПТСР, можливо, колишні військові, які пройшли спеціальне навчання, адже довіри до них буде більше, як до «рівного». Долаючи особисту травму у супроводі професійного коуча, бійці стають інструкторами для інших ветеранів АТО. Таким чином, колишні військові отримують додаткову мотивацію допомагати собі та людям із подібними проблемами. Сила цієї методики полягає у високому рівні взаємодовіри людей. Колишній борець має можливість налагодити більш глибокий контакт з іншими бійцями, ніж це вдасться зробити професійному психотерапевту без схожого травматичного досвіду за плечами.

Подолання травматичного минулого та відновлення українських військових може ґрунтуватися на різних реабілітаційних підходах. Деякі з них запозичені з іноземного досвіду, а деякі вже адаптовані в сучасних реаліях та викликах в Україні.

Гарною формою допомоги демобілізованим бійцям є створення груп самопомогі (ГСД) із ветеранів та волонтерів АТО. Група самопомогі – це своєрідний розмовний гурток за участю певної кількості осіб (6 – 20 учасників), яких об'єднує бажання взаємно надавати й отримувати підтримку, щоб спільно подолати власну проблему. Напрямами роботи є допомога у соціалізації, адаптації, реабілітації та подолання ПТСР. Також на групах можуть підійматися теми «Стосунки в родині до і після війни», «Соціальна адаптація ветеранів АТО» тощо. З бійцями проводиться комплексна робота: психологічні тренінги, арт-терапія, тренінги з відкриття власної справи. Ветеран АТО – учасник групи самопомогі описує, як йому допомагає ГСД: «Я намагаюся себе обманути, що вже забув про війну, але насправді вона завжди в моїй голові. Мене не завжди розуміють мої рідні. Я раніше цим дратувався, а тепер зрозумів, що треба частіше говорити з ними про свої відчуття. А також прислухатися до того, що відчувають вони. Важливо бути почутим та навчитися чути іншого» [3].

Крім цього існують ще інші підходи, які загалом орієнтуються на групову та творчу роботу. Так, наприклад, переосмислення через історію іншого. Іноді самим бійцям АТО може бути важко усвідомити, тим більше передати словами свій травматичний досвід. Тим часом, зіграти це можливо, навіть, коли ти не професійний актор. Для військових це можливість виговоритися, послухати свою історію з боку, зніти напругу та емоційно пережити травматичний досвід вже усвідомлюючи, що він залишився в минулому, і треба мислити «сьогоднішнім днем».

Лікування психічного здоров'я та пом'якшення фізичних травм, отриманих внаслідок бойових дій, може відбуватися завдяки собакам. Любов собак, які від природи не вміють виокремлювати вади, не викликає у колишніх бійців жодних сумнівів. Результат: більша здатність до емоційного зв'язку та довіри, істотне зменшення суїцидальних думок, поліпшення батьківських навичок і сімейних відносин, зменшення впливу спогадів, підвищення відчуття спокою тощо.

Відновитися, наповнитися силами і відчувати по-новому смак мирного життя бійцям вдається завдяки творчості. Творчу реабілітацію проходять бійці, котрі виписуються з лікарень після поранень, ампутацій, контузій, або бійці, котрі пройшли через виснажливі бойові дії. Ветерани АТО зображують на своїх картинах пережиту війну, водночас виконуючи спеціальні терапевтичні методики й відкриваючи нові можливості у собі, завдяки чому бійці долають невидимі перешкоди до майбутнього мирного життя [4].

Отже, перед військовими постають питання, які треба вирішувати, щоб адаптуватися до життя, яке вони покинули на певний час. Це питання соціального характеру, а чи не найважливішим є повернення не тільки тіла, а душі. Коли стандарти в суспільстві такі, що справедливість та моральна відповідальність, а також звинувачення суспільства викликають незадоволення та відчуття обдуреності, подвійних стандартів. По-справжньому доброзичливе середовище громадської думки сприяє реінтеграції солдатів у цивільне життя; середовище вороже посилює їх ізоляцію. повертаючись, вони шукають сенсу їх перебування на лінії фронту, відчуття порядку та справедливості. Надзвичайно важливо надати соціальну підтримку та моральну – не відкидання війни, в якій вони воювали й не громадський осуд. Але у випадках, коли не задовольняються базові потреби, про успішну адаптацію до умов життя після повернення із зони проведення АТО не може йти мови, тому багато що залежить і від соціального забезпечення державою учасників бойових дій [5].

Висновок. Стреси, що мають дуже негативний зміст та вплив для людини, викликані травмуючою ситуацією, яка може стати небезпечною для життя, визивають в організмі людини різні емоційні стани. Проживаючи їх, людина інколи не може впоратися сама з ними, і тоді для неї є ризики опинитися в складній життєвій ситуації. Найгостріші травмуючі події відбуваються під час війни та надзвичайних ситуацій. Безпосередньо це стосується, здебільшого, військових. На жаль, в Україні останні чотири роки багато військовослужбовців було задіяно у воєнний конфлікт. Наразі, тисячі українських військовослужбовців потребують підтримки та лікування психологічних травм та посттравматичних стресових розладів (ПТСР). Ще більша кількість ветеранів не усвідомлюють у себе ознак ПТСР. Велику роль в діагностуванні симптомів хвороби у колишніх бійців, а також в роботі з їхніми родинами відводиться фахівцям з соціальної роботи / соціальним працівникам.

Тому, актуальним є ознайомлення спеціалістів з ознаками психологічної травми й ПТСР, наслідками для особистості, опрацювання та висвітлення практичного досвіду використання різних реабілітаційних підходів в роботі з травмованими клієнтами, в тому числі військовослужбовцями. Треба пам'ятати, що учасники бойових дій захищали країну, вони мають право на соціальні пільги, на забезпечення і винагороди, та чи не найважливіша потреба для них – це стабільність психологічного стану, можливість їх адаптації до життя після війни.

Стаття не претендує на вичерпність означеної тематики. Подальших наукових розробок потребують програми підготовки спеціалістів по реабілітації ветеранів-учасників АТО, а також проблеми емоційного вигорання фахівців, його профілактика та подолання.

### **Список використаної літератури**

**1. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми:** посіб. у 2-х ч.; Ч. 2 (соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми / А. В. Аносова, О. В. Безпалько, Т. П. Цюман та ін. / За заг. ред. З. П. Кияниці. – К. : Обнова Компані, 2017. – 352 с. **2. Джудіт Герман** Психологічна травма та шлях до видужання: наслідки насильства – від знущань у сім'ї до політичного терору / Д-р Джудіт Герман – Львів : Вид-во Старого Лева, 2015. – 416 с. **3. Рецепт успіху** ГСД «Добротворець»: «Повернення до життя після війни» : Електронний ресурс – Режим доступу : [https://gurt.org.ua/recipes\\_success/42500/](https://gurt.org.ua/recipes_success/42500/) **4. Омельченко В.** Подолання травматичного минулого: реабілітаційні підходи в Україні / Валерія Омельченко // Електронний ресурс – Режим доступу : <http://www.gurt.org.ua/articles/32556/> **5. Ігнатенко К.** Проблеми соціального забезпечення та психологічної реабілітації учасників бойових дій / К. Ігнатенко – Підтримка та реабілітація учасників АТО в Україні: досвід та перспективи : тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Хмельницький, 2016. – С. 22–24.

### **Ігнатенко К. В. Ознаки та наслідки посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців та шляхи його подолання**

В статті розкриваються актуальність проблеми посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців та надання соціально-психологічної допомоги особам, які пережили травму чи втрату. Наведені приклади ситуацій, які можуть бути травмуючими для людини. Розкриваються психічні та фізичні ознаки, за якими можна діагностувати травмуючий досвід людини. Розкривається зміст чотирьох фаз переживання втрати та посттравматичної реакції. Підходи до надання допомоги людині, що пережила психотравму. Аналізуються чинники, які призводять до посттравматичного стресового розладу та складного посттравматичного стресового розладу, їх вплив на життєдіяльність постраждалого. Визначається роль соціального оточення у процесі соціальної адаптації колишніх військових. Описуються деякі

реабілітаційні підходи при подоланні травматичного минулого та відновленні українських військових. Такі як, організація груп самопоміи, творчі методи, реабілітація за допомогою тварин.

*Ключові слова:* психологічна травма, втрата, фази постстресової реакція, посттравматичний стресовий розлад у військовослужбовців, складний посттравматичний стресовий розлад, соціальна адаптація, реабілітаційні підходи.

**Игнатенко Е. В. Признаки и последствия посттравматического стрессового расстройства у военнослужащих и пути его преодоления**

В статье раскрываются актуальность проблемы посттравматического стрессового расстройства у военнослужащих и предоставления социально-психологической помощи лицам, пережившим травму или утрату. Приведенные примеры ситуаций, которые могут быть травмирующими для человека. Раскрываются психические и физические признаки, по которым можно диагностировать травмирующий опыт человека. Раскрывается содержание четырех фаз переживания потери и посттравматической реакции. Подходы к оказанию помощи человеку, пережила психотравму. Анализируются факторы, которые приводят к посттравматического стрессового расстройства и сложного посттравматического стрессового расстройства, их влияние на жизнедеятельность пострадавшего. Определяется роль социального окружения в процессе социальной адаптации бывших военных. Описываются некоторые реабилитационные подходы при преодолении травматического прошлого и восстановлении украинских военных. Такие как, организация групп самопоміи, творческие методы, реабилитация с помощью животных.

*Ключевые слова:* психологическая травма, потеря, фазы постстресовых реакция, посттравматическое стрессовое расстройство у военнослужащих, сложный посттравматическое стрессовое расстройство, социальная адаптация, реабилитационные подходы.

**Ignatenko K. The Aftermath of Posttraumatic Stress, Disorder in the Military and Recovery it**

The article reveals the urgency of the problem of posttraumatic stress disorder in technicians and provision of social and psychological assistance to persons who have suffered of violence. Examples of situations that can be injurious to a person are given. The psychological and physical signs that can be used to diagnose a person's traumatic experience revealed. The contents of the four phases of the loss of life and post-traumatic reaction revealed. Approaches to helping a person who has survived a psychological trauma. The factors that lead to post-traumatic stress disorder and complicated post-traumatic stress disorder, their influence on the livelihoods of the victim analyzed. The role of the social environment in the process of social adaptation of former military personnel is determined. Some rehabilitation approaches described in

overcoming traumatic past and restoration of Ukrainian military. Such as the organization of self-help groups, creative methods, rehabilitation through animals.

*Key words:* psychological trauma, loss, post-stress reaction phases, post-traumatic stress disorder in military personnel, complicated post-traumatic stress disorder, social adaptation, rehabilitation approaches.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 378.147:013.42

**Н. Д. Кабусь**

### **СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ**

Реалізація стратегії сталого розвитку цивілізації [1], яка визнана світовою спільнотою одним з пріоритетних завдань ХХІ століття й передбачає збалансований екологічний, економічний і соціальний прогрес світової спільноти протягом тривалого часу, збереження умов існування людського суспільства, цілісності й життєздатності біосфери, стабільності соціальних і культурних систем та їх подальше поліпшення, можлива за умови забезпечення сталості розвитку на різних рівнях – особистості, соціальних груп, суспільства в цілому.

Вагомий внесок у вирішення окреслених завдань мають зробити фахівці всіх рівнів освіти (дошкільної, шкільної, позашкільної, професійно-технічної, вищої), зокрема й фахівці соціальної сфери – соціальні педагоги, соціальні працівники, які, взаємодіючи в професійній діяльності з представниками різних соціальних груп – дітьми, молоддю, дорослими, людьми старшого віку, сім'єю, проблемними групами і «групами ризику», за своїм професійним призначенням і рівнем компетентності можуть бути важливими суб'єктами їх стимулювання до сталого розвитку. Зрозуміло, що вирішення означених завдань не може бути забезпечене виключно за допомогою традиційних форм і методів діяльності й потребує пошуку нових ефективних інноваційних технологій роботи, звернення до соціально-педагогічної інноватики.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблеми інноватики, педагогічної інноватики, інноваційних педагогічних технологій, підготовки учителів до інноваційної діяльності, розвитку інноваційної педагогічної освіти як пріоритетного напрямку модернізації національної системи підготовки освітянських кадрів досліджували А. Бойко, Л. Ващенко, А. Волинець, І. Гавриш, Б. Гершунський, Л. Даниленко,

І. Дичківська, М. Кларін, Л. Козак, В. Ляудіс, В. Паламарчук, О. Попова, А. Пригожин, І. Прокопенко, Г. Селевко, В. Химинець, О. Хуторської, Т. Шамова, Л. Штефан, Ф. Янсен та інші вчені. Аналіз досліджень вищезазначених авторів, а також практики освітньої діяльності засвідчує, що педагогічна інноватика як теорія інноваційних процесів в освіті на сьогоднішній день є достатньо розвиненою, що підтверджується постійним оновленням освітніх програм і технологій, впровадженням на державному рівні проектів «Нова українська школа», «Інтелект України», функціонуванням значної кількості авторських шкіл та ін.

Водночас, як свідчить проведений нами науковий пошук, соціально-педагогічна інноватика як галузь наукової діяльності є порівняно менш розвиненою. Так, питання розробки й упровадження соціальних інновацій, інновацій в соціальних службах досліджували Г. Грищенко, Е. Енвалл, Д. Лукас, В. Луков, О. Рацул, Т. Семигіна, Є. Смірнова, Б. Усманов. Аналіз практики діяльності соціальних служб, громадських організацій, реабілітаційних центрів, інших установ соціальної сфери свідчить про накопичення ними певного досвіду інноваційної соціально-педагогічної діяльності, який є здебільшого результатом реалізації проектних ініціатив окремих фахівців-професіоналів. Про підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери до інноваційної діяльності свідчить, зокрема, наявність у навчальному плані підготовки дисциплін «Інновації у соціальній роботі», «Соціально-педагогічне проектування», до розробки нових ефективних оригінальних засобів і технологій вирішення актуальних проблем соціально-педагогічної роботи студенти залучаються в процесі науково-дослідної діяльності, зокрема, під час підготовки курсових і магістерських робіт, участі у конкурсах студентських наукових робіт, предметних олімпіадах тощо. Інноваційні засоби розв'язання конкретних соціально-педагогічних завдань розробляються в межах дисертаційних досліджень.

Водночас в умовах сьогодення актуальним є підготовка майбутнього фахівця соціальної сфери як суб'єкта інноваційної діяльності, який професійно діє з метою вирішення важливих цивілізаційних завдань, що потребує розробки й реалізації системи підготовки майбутніх фахівців до інноваційної соціально-педагогічної діяльності й, насамперед, визначення основних стратегічних орієнтирів соціально-педагогічної інноватики в сучасних умовах.

Метою статті є обґрунтування стратегічних напрямів соціально-педагогічної інноватики в умовах сучасних цивілізаційних викликів.

Аналіз наукових джерел [2; 3; 4; 5] дозволяє стверджувати, що під соціально-педагогічними інноваціями (від лат. *innovatio* – оновлення, зміна) слід розуміти корисні, прогресивні, позитивні, сучасні, передові нововведення в соціально-педагогічну діяльність (стосовно її мети, змісту, принципів, структури, форм, методів, засобів, технологій), основою яких є нові соціально-педагогічні ідеї, шляхами реалізації – експериментальна діяльність, носіями – творчі фахівці соціальної сфери.

Інноватика є наукою про нововведення, розробку і розвиток теоретичних основ, методології та методів прогнозування і створення інновацій, планування та організацію інноваційної діяльності. Важливими завданнями соціально-педагогічної інноватики як теорії інноваційних процесів в соціально-педагогічній діяльності є: прискорення інноваційних процесів для поліпшення, оптимізації, розвитку соціальної системи чи її складових; управління процесами створення та застосування на практиці педагогічних нововведень для ефективного вирішення актуальних проблем науки і практики [2, с. 490].

Основні стратегічні орієнтири соціально-педагогічної інноватики мають виходити з потреб сучасної науки і практики. З огляду на дисгармонійність розвитку людини і суспільства, що спостерігаються останнім часом і важливість забезпечення переходу людської цивілізації на шлях сталого розвитку, оновлення насамперед потребують основні стратегічні орієнтири соціально-педагогічної діяльності. При цьому актуальність оновлення змісту соціально-педагогічної діяльності відповідно до вимог сьогодення де термінується низкою чинників, а саме: нагальною потребою долучення всієї світової спільноти й зокрема фахівців соціальної сфери до реалізації стратегії сталого розвитку людства, значним потенціалом різних видів соціально-педагогічної діяльності (соціально-виховної, просвітницької, рекламно-інформаційної, профілактичної, корекційно-реабілітаційної) в напрямі вирішення проблеми сталого розвитку на різних рівнях – особистості, соціальних груп, суспільства.

Крім того, важливість такого оновлення обумовлюється зниженням ефективності соціально-педагогічної діяльності на сучасному етапі. Так, необхідно відзначити: незважаючи на значну роботу як профілактичного, так і корекційно-реабілітаційного характеру, що здійснюється на сьогодні, кількість проблемних категорій останнім часом суттєво не зменшується. Значна кількість проблемних соціальних груп, а також кризові явища, характерні для дітей, молоді, дорослих, сім'ї, громади, нації як важливих груп, що становлять основну соціальну структуру суспільства й визначають вектор його розвитку, зумовлюють актуальність переведення представників різних соціальних груп на рівень сталого розвитку, їх розвитку як активних суб'єктів, що свідомо, творчо й відповідально діють з метою досягнення власного благополуччя й процвітання країни.

Воднораз, допомога у вирішенні проблем різних категорій населення не завжди сприяє розвитку суб'єктності особистості, формуванню здатності до самостійного вирішення труднощів та їх попередження, стійкого прагнення до самовдосконалення з метою покращення власного і суспільного буття. Пов'язана з цим недостатня результативність соціально-педагогічної діяльності, так само як і функціональне перевантаження фахівців соціальної сфери призводить до швидкого емоційного вигорання, незадоволення власною працею й

сприяє зниженню значущості професії соціального педагога, соціального працівника як у суспільстві, так і в свідомості самих фахівців. До того ж, переважання проблемно орієнтованого та клієнто-центриського підходів у соціально-педагогічній діяльності й пов'язане з цим зосередження уваги на роботі індивідуально-особистісного характеру призводить до неналежного використання потенціалу взаємодії особистості та групи, різних соціальних груп й, зокрема, можливостей впливу через особистість на групу, групи, до яких вона належить.

Все це потребує оновлення основних стратегічних орієнтирів у професійній діяльності фахівців соціальної сфери відповідно до вимог і викликів сьогодення.

Як ми вже відзначали, стратегія сталого розвитку людства може бути реалізована за умови досягнення сталості розвитку на різних рівнях – особистості, соціальних груп, суспільства. При цьому під сталим розвитком розуміємо її стійку прогресивну динаміку на основі здобуття внутрішньої цілісності, гармонізації мислення, почуттів, волі, узгодження індивідуальної і соціальної сутності, набуття здатності до самотворення, зміцнення фізичного, психічного, соціального, духовного здоров'я, стійкості до негативних чинників, усвідомлення відповідальності за результати власної життєдіяльності й індивідуальний внесок у процес позитивних суспільних перетворень. Сталий розвиток соціальної групи визначаємо як стійкий гармонійний прогрес соціальної спільноти на засадах гуманізму, позитивної соціальної взаємодії та солідарності, її вихід на рівень самоорганізації – здатності до само- і взаємодопомоги, самовідновлення й самовдосконалення, соціальної творчості, об'єднання зусиль з метою поліпшення власного та суспільного буття. Сталий розвиток суспільства являє собою стійку прогресивну динаміку соціальної спільноти протягом тривалого часу на основі духовної еволюції, визнання пріоритетності консолідації та співпраці, здатності до прогнозування шляхів позитивного розвитку з урахуванням його усталених закономірностей, спроможність до випереджального вирішення проблем екологічного, економічного, політичного, соціального, духовного характеру, здатності ефективно відповідати на виклики, спільно діяти для миру, злагоди і процвітання [6, с. 80–82].

Таким чином, сталість розвитку особистості і соціальних спільнот (соціальної групи, суспільства, цивілізації загалом), що означає їх сталу висхідну динаміку, удосконалення на основі внутрішньої цілісності, здатність протидіяти факторам, що перешкоджають розвитку, запобігати кризовим станам, спроможність попереджати й творчо вирішувати проблеми, що виникають, досягати стійких позитивних прогресивних результатів, можливі за умови свідомої життє- і культуротворчості кожної особистості як ключового елемента соціальної спільноти будь-якого рівня на основі усвідомлення нею основних закономірностей ефективної життєдіяльності, а також відповідальності за власну долю і долю суспільства.

Все це потребує оновлення основних стратегічних орієнтирів у професійній діяльності фахівців соціальної сфери, зокрема зміщення акцентів: 1) зі створення сприятливих зовнішніх умов для позитивного розвитку й соціалізації представників різних соціальних груп, пошуку шляхів попередження й подолання проблем їх соціалізації – на розвиток суб'єктності особистості, її стимулювання до самоуправління власним розвитком та здійснення активного позитивного впливу на інших людей; 2) із розробки способів налагодження позитивної внутрішньо- і міжгрупової взаємодії, попередження конфліктів – на розвиток духовного рівня соціальності суб'єктів, їхньої здатності діяти для підвищення консолідованості соціальної групи й суспільства загалом [6, с. 6].

Відзначимо, що на важливість розвитку суб'єктності особистості, підвищення рівня її соціальності, стимулювання індивідів і соціальних груп до свідомого вибору лінії поведінки, що сприяє реалізації їхніх інтересів і розвитку соціальної гармонії в суспільстві вказують більшість учених (О. Безпалько, А. Брушлинський, М. Васильєва, І. Зверєва, І. Липський, І. Прокопенко, О. Рассказова, А. Рижанова, В. Татенко, С. Харченко, Л. Штефан та інші), розглядаючи їх як важливі завдання соціально-педагогічної діяльності в умовах сьогодення [7; 8; 9; 10; 11].

З урахуванням означеного вважаємо, що стратегічними напрямками соціально-педагогічної інноватики в контексті сучасних цивілізаційних викликів є спрямованість інноваційних розробок на: 1) забезпечення сталого прогресивного розвитку особистості як відповідального суб'єкта власної життєдіяльності, спроможного до свідомого самотворення власного життя, визначення основних напрямів свого розвитку, контролю і корекції його результатів, попередження кризових станів, ефективної творчої відповіді на виклики, з якими стикається людина протягом життя; 2) розвиток особистості як активного соціального суб'єкта, котрий усвідомлює власну належність до солідарних соціальних спільнот різного рівня – вікової групи, сім'ї, громади, нації, цивілізації й свідомо діє для підвищення рівня їх цілісності й консолідованості; 3) формування здатності представників різних соціальних груп до соціальної творчості, спільної діяльності, об'єднання зусиль як в межах групи, так і різних соціальних груп з метою сталого прогресивного розвитку суспільства; 4) розвиток фахівця соціальної сфери як суб'єкта інноваційної діяльності, здатного до професійної творчості для досягнення стійких прогресивних результатів.

Означені напрями визначають зміст інноваційної соціально-педагогічної діяльності як мотивованого, цілеспрямованого, усвідомленого процесу створення, опанування, впровадження й розповсюдження сучасних соціально-педагогічних ідей, теорій, технологій, методик, розробку інноваційних програм та проектів для досягнення прогнозованих результатів. Вважаємо, що вся система соціально-педагогічної діяльності, а також усі нові розробки і пошуки щодо вдосконалення різних видів

професійної діяльності фахівця соціальної сфери мають бути підпорядковані означеним глобальним завданням.

При цьому фахівці соціальної сфери як суб'єкти інноваційної соціально-педагогічної діяльності можуть бути як ініціаторами, так і провідниками нових ідей, розробок, досвіду, оскільки, як відзначають дослідники (А. Гулевська-Черниш, І. Дичківська та ін.), однаково важливою є наявність тих, хто створює нововведення, і тих, хто їх реалізує, причому реалізатори також є творцями, але не самого нововведення, а процесу його опанування з метою досягнення бажаного стану соціальної системи [2, с. 491].

Таким чином, у статті доведено, що в умовах необхідності переходу суспільства на рівень сталого розвитку важливим є оновлення стратегічних орієнтирів соціально-педагогічної діяльності, що потребує модернізації теорії й практики професійної підготовки фахівців соціальної сфери з урахуванням сучасних тенденцій цивілізаційного розвитку, в напрямі зміщення акцентів зі створення сприятливих зовнішніх умов для позитивного розвитку й соціалізації представників різних соціальних груп – на розвиток їхньої суб'єктності, становлення як відповідальних суб'єктів власної життєдіяльності й активних соціальних суб'єктів, здатних до свідомого життє- і культуротворення, об'єднання зусиль для сталого прогресивного розвитку суспільства. Означені орієнтири, відповідно, визначають провідні напрями соціально-педагогічної інноватики як галузі наукового знання, спрямованої на створення та застосування на практиці педагогічних нововведень для ефективного вирішення актуальних завдань соціально-педагогічної науки і практики.

Перспективою подальших досліджень у цьому напрямі є розробка й упровадження цілісної системи роботи з підготовки як майбутніх соціальних педагогів, соціальних працівників, так і фахівців-практиків до інноваційної соціально-педагогічної діяльності з метою досягнення стійких прогресивних результатів.

### **Список використаної літератури**

- 1. Agenda 21:** United Nations Conference on Environment and Development. Rio de Janeiro, Brazil, June 3-14, 1992, 351 p.
- 2. Енциклопедія** для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
- 3. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології: підручн. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2015. 304 с.
- 4. Попова О. В.** Проблема педагогічного прогнозування розвитку інноваційних процесів / О. В. Попова // Педагогічний альманах : зб. наук. праць. – Херсон : РІПО, 2011. – Вип. 10. – С. 211–218.
- 5. Прокопенко І. Ф.** Розвиток інноваційної педагогічної освіти як пріоритетний напрям модернізації національних систем підготовки освітянських кадрів у ХХІ ст. / І. Ф. Прокопенко // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2013. – № 1. – С. 48–55.
- 6. Кабусь Н. Д.**

Підготовка майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп: теорія і практика: монографія / Н. Д. Кабусь. – Харків : Вид-во Іванченка І.С., 2017. – 416 с. **7. Брушлинский А. В.** Социальность субъекта и субъект социальности // Субъект и социальная компетентность личности / Под ред. А. В. Брушлинского. – М. : Ин-т психологи РАН, 1995. – С. 3–23. **8. Рижанова А. О.** Развитие социальной субъектности та принцип субсидіарності соціально-педагогічної діяльності / А. О. Рижанова // Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. – Харків, 2015. – Вип. – № 48. – С. 130–141. **9. Харченко С. Я.** Значення категорії «соціальність» у пошуках методологічної основи розвитку сучасної соціально-педагогічної науки / С. Я. Харченко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – № 3. – С. 4–13. **10. Штефан Л. А.** Основні тенденції розвитку сучасної соціально-педагогічної науки в Україні / Л. А. Штефан // Актуальні питання навчання та виховання особистості: зб. наук. статей. – Вип. 2. – Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2008. – С. 128–139. **11. Васильєва М. П.** Технології соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю / М. П. Васильєва, М. К. Подберезський // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – Т. 1. – № 24. – С. 41–48.

**Кабусь Н. Д. Стратегічні напрями соціально-педагогічної інноватики**

У статті визначено суть соціально-педагогічних інновацій, обґрунтовано стратегічні напрями соціально-педагогічної інноватики в умовах сучасних цивілізаційних викликів (спрямованість інноваційних розробок на: забезпечення сталого прогресивного розвитку особистості як відповідального суб'єкта власної життєдіяльності; становлення індивіда як активного соціального суб'єкта, котрий усвідомлює власну належність до солідарних соціальних спільнот різного рівня й свідомо діє для підвищення рівня їх цілісності й консолідованості, здатен об'єднувати зусилля з метою сталого прогресивного розвитку суспільства; розвиток фахівця соціальної сфери як суб'єкта інноваційної діяльності, здатного до професійної творчості для досягнення стійких прогресивних результатів). Розглянуто суть інноваційної соціально-педагогічної діяльності, наголошено на важливості розробки й реалізації системи роботи з підготовки майбутніх фахівців як суб'єктів інноваційної діяльності.

*Ключові слова:* інновація, соціально-педагогічна інноватика, фахівці соціальної сфери, сталий розвиток, інноваційна соціально-педагогічна діяльність.

**Кабусь Н. Д. Стратегические направления социально-педагогической инноватики**

В статье определена суть социально-педагогических инноваций, обоснованы стратегические направления социально-педагогической

інноватики в умовах сучасних цивілізаційних викликів (направленість інноваційних розробок на: забезпечення стійкого прогресивного розвитку особистості як відповідального суб'єкта власної життєдіяльності; становлення індивіда як активного соціального суб'єкта, який усвідомлює свою належність до солідарних соціальних спільнот різного рівня і свідомо діє для підвищення рівня їх цілісності і консолідованості, здатен об'єднувати зусилля в інтересах стійкого прогресивного розвитку суспільства; розвиток фахівця соціальної сфери як суб'єкта інноваційної діяльності, здатного до професійного творчості для досягнення стійких прогресивних результатів). Розглянуто сутність інноваційної соціально-педагогічної діяльності, відзначено важливість розробки і реалізації системи роботи з підготовки майбутніх фахівців як суб'єктів інноваційної діяльності.

*Ключевые слова:* інновація, соціально-педагогічна інноватика, фахівці соціальної сфери, стійке розвиток, інноваційна соціально-педагогічна діяльність.

#### **Kabus N. Strategic Directions of Innovative Social Pedagogics**

The essence of socio-pedagogical innovations has been determined in the article. There have been substantiated strategic directions of innovative social pedagogics in the conditions of modern civilizational challenges (orientation of innovations on: 1) providing the progressive development of the individual as a responsible subject of his own life, capable of conscious self-creation of his own life, determination of the main directions of his development, control and correction of his results, prevention of crisis situations, effective creative response to the challenges that arise in life; 2) formation of the individual as an active social subject who realizes his own affiliation with solidarity social communities of different levels – families, communities, nations, civilizations and consciously acts for their positive development, increasing the level of integrity and consolidation; 3) formation of the ability of social groups' representatives to social creativity, joint activity, association as an effort within the group, and different social groups for the purpose of sustainable progressive development of society; 4) development of future experts of social sphere as a subjects of innovative activity capable of professional creativity in order to achieve sustainable progressive results. The essence of innovative social and pedagogical activity has been considered. The importance of developing a system of work for the training of future specialists as subjects of innovation activity has been emphasized.

*Key words:* innovation, innovative social pedagogics, specialist of social sphere, sustainable development, innovative social and pedagogical activity.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 37.013.42

**О. Л. Караман, В. С. Курило, С. В. Савченко**

**ДОСВІД ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ДОСЛІДНОГО ЦЕНТРУ  
З ПРОБЛЕМ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І СОЦІАЛЬНОЇ  
РОБОТИ НАПН УКРАЇНИ (НА БАЗІ ДЗ «ЛНУ ІМЕНІ  
ТАРАСА ШЕВЧЕНКА») В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ  
НА СХОДІ УКРАЇНИ**

З початком гібридної війни на Донбасі перед Україною постала низка болючих питань та проблем, на які дати відповіді не міг ніхто: ні влада, ні народ, ні інститути громадянського суспільства. Оскільки це – цинічне, жорстоке, зухвале, і раніше невідоме явище, розгорнуте Російською Федерацією проти України, з використанням як військової сили, так і брудних інформаційних технологій та маніпулятивних впливів на психіку людей, що в дуже короткий час спричинили ураження масової та індивідуальної свідомості на Донбасі. Тому як ніколи актуалізувалося питання інтеграції науки і практики для пояснення цих проблем та пошуку шляхів виходу з них.

Одним із прикладів поєднання академічної науки та соціальної практики можна вважати діяльність Науково-дослідного центру з проблем соціальної педагогіки і соціальної роботи Національної академії педагогічних наук України, що функціонує на базі Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», який безпосередньо опинився в епіцентрі гібридної війни на сході України.

*Метою* статті стало узагальнення досвіду діяльності Науково-дослідного центру в умовах гібридної війни на сході України.

Науково-дослідний центр з проблем соціальної педагогіки і соціальної роботи (далі Центр) було створено у 2005 році Національною академією педагогічних наук України на базі ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка» як структурний підрозділ Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України (далі Відділення) на засадах самофінансування. Засновником Центру став доктор педагогічних наук, професор, нині завідувач кафедри соціальної педагогіки університету С. Я. Харченко, який стояв у витoku зародження соціальної педагогіки та соціальної роботи в Україні. **Метою** центру було визначено розвиток фундаментальних і прикладних досліджень з проблем соціальної педагогіки та соціальної роботи в контексті динаміки соціально-економічних, політичних процесів в Україні.

За 10 років існування, з 2005 по 2014 рр., Центр став потужним осередком розвитку соціальної педагогіки і соціальної роботи як галузей наукових знань та спеціальностей в Україні: активно здійснювалися наукові дослідження, захищалися дисертації, за результатами яких було видано тисячі наукових статей, близько 200 монографій, навчально-

методичних та методичних посібників, що розкривають історичні, теоретичні, практичні та технологічні засади соціальної педагогіки і соціальної роботи в Україні з різними категоріями клієнтів: дітьми-сиротами, особами з інвалідністю, різними видами девіантної поведінки, трудовими мігрантами, засудженими, різними типами сімей тощо. Усі ці праці виходили у світ під егідою Університету та Академії, Центру та Відділення.

За 10 років на базі Центру було реалізовано низку міжнародних проєктів за фінансовою підтримкою ООН, Швеції, Німеччини.

У 2012 році Центр став ініціатором та учасником відкриття Луганського обласного відділення «Міжнародної благодійної організації «Благодійний фонд «СОС Дитяче Містечко» (Австрія) і до тепер забезпечує його функціонування. Директором Луганського відділення й дотепер залишається Л. Г. Харченко, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і співробітник Центру. Напередодні війни в м. Луганську уже було створено дитяче містечко з 7 дитячих будинків сімейного типу та декількох прийомних сімей, з них тільки один будинок удалося евакуювати.

У 2014 році внаслідок військового вторгнення Російської Федерації на територію України, захоплення її частини та університету, ЛНУ імені Тараса Шевченка був вимушений евакуюватися до м. Старобільська Луганської області на базу власного відокремленого підрозділу.

Університет опинився на території збройного конфлікту (90 км. від лінії фронту), яка щойно була відбита від окупантів добровольчим батальйоном та патріотами. Разом із відновленням університету розпочалося відновлення Науково-дослідного центру з проблем соціальної педагогіки і соціальної роботи, оскільки університет опинився в політично й психологічно напруженому середовищі, яке складали внутрішньо переміщені сім'ї з дітьми; виснажена боями армія; сепаратистсько налаштоване місцеве населення, яке під впливом агресивної російської пропаганди з ненавистю ставилося як до університету, так і до військовослужбовців ЗСУ. На окупованій території залишилися ціле покоління молодих українців, що стало жертвою злочинних дій та інформаційної пропаганди ворога.

Гібридна війна на сході України поставила в «глухий кут» соціально-педагогічну науку, виявила неспроможність її фундаментальної теорії соціалізації пояснити специфіку соціалізації особистості в умовах гібридної війни; термінологічно визначити й пояснити, чому в дуже короткий час на Донбасі відбулося глибоке ураження індивідуальної і масової свідомості людей, зміна їхніх поглядів, думок, відносин, ціннісних орієнтацій, мотивів, стереотипів, поведінки; як молоді люди, громадяни України, змогли взяти в руки зброю й піти з нею проти своїх співвітчизників.

У такій напруженій суспільно-політичній ситуації та неспроможності науки пояснити й надати «рецепти» виходу з неї було

переосмислено місію Центру; сформульовано та узгоджено з Відділенням загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України нову тему наукового дослідження: **«Соціалізація дітей і молоді сходу України в умовах гібридної війни на Донбасі»**.

**Метою** дослідження стало наукове обґрунтування, розробка та реалізація теоретичних і технологічних засад соціалізації дітей і молоді сходу України в умовах гібридної війни на Донбасі.

Наразі директором Центру є О. Л. Караман, доктор педагогічних наук, професор, учениця засновника Центру С. Я. Харченка. До складу команди Центру входить 11 співробітників з числа науково-педагогічних працівників університету та членів Відділення. Членами Центру й Відділення є академік В. С. Курило та член-кореспондент С. В. Савченко, що забезпечує продуктивну взаємодію Центру та Відділення, Академії та Університету.

Основними напрямками і змістом функціонування Центру було визначено **нормотворчу, практичну комплексну соціальну, педагогічну та психологічну, наукову діяльність**, спрямовану на успішну соціалізацію й самореалізацію дітей і молоді в умовах гібридної війни на Сході України. Цільовою групою роботи обрано найбільш незахищені **категорії дітей і молоді** з числа: внутрішньо переміщених осіб; осіб з тимчасово окупованої території; військовослужбовців, учасників бойових дій. **Проблемним полем** діяльності стали: соціальна незахищеність і дезадаптація, порушення громадянських прав, зокрема, рівного доступу до освіти й виховання, деформація особистості на всіх сферах та психологічні розлади внаслідок пережитих військових дій.

З метою мінімізації соціальних й особистісних проблем дітей і молоді, зняття психологічної напруги в регіоні роботу Центру було розпочато в **практичній площині**.

Для відновлення й подальшого розвитку університету і Центру в умовах евакуації передусім потрібні були зміни у вітчизняній нормативно-правовій базі. Тому першоосновою стала **нормотворча діяльність** членів Центру і Відділення.

Так, В. С. Курило та С. В. Савченко спільно з центральними органами влади розгорнули широке обговорення проблем переміщених закладів освіти, дітей і молоді сходу України на всеукраїнському рівні; ініціювали й організували понад 20 круглих столів, виїзних засідань МОН України та Комітету ВР України з питань науки і освіти в Луганській області та на базі університету за участю органів влади, громадських та благодійних організацій.

В. С. Курило став ініціатором та розробником низки законопроектів, які забезпечували рівні права дітей і молоді з тимчасово окупованих територій, а також сталий розвиток тимчасово переміщених закладів вищої та професійно-технічної освіти. Потім вони були прийняті як закони:

- Про внесення змін до деяких законів України щодо забезпечення права на здобуття освіти осіб, місце проживання яких є територія проведення антитерористичної операції (№ 1114-VIII від 19.04.2016 р.);

- Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо діяльності вищих навчальних закладів (наукових установ), які були переміщені з тимчасово окупованої території та з населених пунктів, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження (№1731-VIII від 03.11.2016 р.);

- Про внесення змін до Закону України «Про тимчасові заходи на період проведення антитерористичної операції» (щодо безперешкодної діяльності органів місцевого самоврядування) (№ 1365-VIII від 17.05.2016 р.) та ін.

Завдяки цим та іншим законам, а також прийнятим пізніше підзаконним актам було створено умови для відновлення й подальшого розвитку університету та НДЦ на його базі, а також захисту прав дітей і молоді, що постраждали від збройного конфлікту на сході України.

Паралельно Центр розгорнув **соціальну, педагогічну й психологічну діяльність** з дітьми та молоддю в зоні збройного конфлікту, спрямовану на їх успішну соціалізацію та самореалізацію.

Однією з найперших міжнародних організацій, яка швидко відреагувала на конфлікт на сході України, стала **Міжнародна благодійна організація «СОС Дитяче Містечко»** («SOS Children's Villages International»), що з 2012 року є надійним партнером НДЦ з проблем соціальної педагогіки та соціальної роботи. Директором Луганського відділення На підставі проведення фокус-групи з членами Центру у 2014 році МБО розпочала і наразі продовжує реалізацію **трьох проектів**, спрямованих на безоплатну **соціальну, педагогічну й психологічну допомогу** дітям з внутрішньо переміщених сімей, а також мешканцям територій, що постраждали від конфлікту в Луганській області:

1. Соціальна допомога сім'ям, які потрапили у СЖО та сім'ям ВПО із зони проведення АТО.

2. Зміцнення громад для забезпечення потреб вразливих сімей на півночі Луганської області (м. Старобільськ, Сєверодонецьк).

3. Надання кваліфікованих психологічних послуг внутрішньо переміщеним дітям та сім'ям у Старобільську та Сєверодонецьку Луганської області.

Міжнародними партнерами Центру у реалізації цих проектів стали уряди Австрії та Японії, ЮНІСЕФ та ПРООН.

Наразі під патронажем МБД «СОС Дитяче Містечко» та Центру перебуває понад **250 сімей, у яких виховується 508 дітей** внутрішньо переміщених осіб, що опинилися у складних життєвих обставинах. Щорічно одночасно отримують підтримку **близько 650 дітей та їх сімей** з підконтрольної та непідконтрольної території Луганської області.

Організовані мобільні бригади на лінії розмежування – Станично-Луганському, Новоайдарському, Попаснянському районах.

Так, у межах **напрямку соціальної роботи** змістом діяльності співробітників Центру є сприяння у влаштуванні дітей до дитячих садків, шкіл, гуртків, допомога в оформленні документів, соціальних виплат; матеріальна допомога (продукти, засоби гігієни, одяг, взуття, канцелярські товари, дитяче харчування тощо).

У межах педагогічного (освітньо-виховного) напрямку діяльності змістом роботи Центру стало залучення до навчання в університеті всіх трьох категорій молоді та національно-патріотичне виховання внутрішньо переміщених осіб та осіб з тимчасово окупованих територій із залученням студентів-військовослужбовців, представників Західної України. Як результат цієї роботи, наразі в нашому університеті навчається 3500 внутрішньо переміщених осіб, 537 осіб з тимчасово окупованої території, що, на наш погляд, є значним кроком до реінтеграції молоді цих територій в український простір, а також 809 військовослужбовців, яких законом визнано учасниками бойових дій та які захищали і продовжують захищати незалежність, суверенітет і територіальну цілісність України.

Представляючи західні регіони України, військовослужбовці беруть участь у всіх соціокультурних, освітньо-виховних та наукових заходах, що організовують університет і Центр, розвінчуючи стереотипи про «полярність» Сходу і Заходу, виховуючи у студентів шанобливе й толерантне ставлення до наявного в Україні різноманіття культурних традицій, формуючи позитивний образ Захисника Вітчизни; утворюючи умови для виховання нового покоління патріотів на Луганщині. І в цьому полягає висока державотворча та миротворча місія Центру.

Щодо психологічного напрямку роботи, то змістом, формами і методами діяльності Центру є психодіагностика, індивідуальні, групові та сімейні консультації; тренінги, арт-терапія, розвивальні ігри, групи взаємодопомоги, заняття зі стабілізації психоемоційного стану, кризове втручання тощо з усіма трьома категоріями Центру.

Загалом комплексна соціальна, педагогічна, психологічна робота Центру з дітьми та молоддю спрямована на їх успішну соціалізацію та самореалізацію в умовах гібридної війни на сході України.

Забезпечивши відновлення Центру та мінімізувавши соціальну напругу в зоні конфлікту, науковці Центру розпочали системні **наукові дослідження** в межах обраної теми щодо обґрунтування теоретико-методологічних та технологічних засад соціалізації дітей і молоді сходу України в умовах гібридної війни на Донбасі на основі аналізу наукової літератури та узагальнення й обробки накопиченого емпіричного матеріалу.

Так, на **теоретико-методологічному** рівні дослідження проблеми науковцями Центру спільно з науковцями Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України було:

- розкрито сутність гібридної війни як відносно нового феномену в сучасних реаліях України;
- визначено особливості впливу гібридної війни на різні категорії населення, зокрема дітей і молодь;
- обґрунтовано специфіку процесу соціалізації дітей і молоді в умовах гібридної війни на Донбасі;
- розроблено теоретичну модель технології соціально-педагогічного супроводу процесу соціалізації дітей і молоді сходу України в умовах гібридної війни на Донбасі.

Зокрема, **С. В. Савченком** уточнено понятійно-категоріальний апарат теорії соціалізації шляхом обґрунтування таких понять, як «абераційна соціалізація», «абераційна активність» та ін.; **О. Л. Караман** визначено й охарактеризовано основні чинники абераційної соціалізації дітей і молоді в умовах гібридної війни на макро-, мезо-, мікрорівнях та рівні особистості; **В. С. Курилом** розкрито сутність, прийоми та механізми впливу на дітей і молодь інформаційної агресії в контексті гібридної війни на Донбасі тощо.

На рівні практичного впровадження результатів дослідження було розроблено й наразі реалізується технологія соціально-педагогічного супроводу процесу соціалізації дітей і молоді в умовах гібридної війни на сході України тощо.

Упровадження технології відбувалося через реалізацію на практиці змісту, форм і методів комплексної соціальної, педагогічної, психологічної роботи з дітьми та молоддю, спрямованої на їх успішну соціалізацію та самореалізацію в умовах гібридної війни на сході України, що гнучко комбінувалися відповідно до індивідуального випадку.

З метою презентації та обговорення результатів дослідження Центру було проведено 1 Міжнародну та 4 Всеукраїнські конференції, видано 5 збірників наукових праць, що є фаховими виданнями України; 1 збірник за результатами Міжнародної конференції. Усього членами Центру та Відділення було опубліковано понад 60 статей.

У 2017 році відбулася презентація колективної праці науковців центру – **«Гібридна війна на Сході України в міждисциплінарному вимірі: витоки, реалії, перспективи реінтеграції»** за редакцією В. С. Курила, С. В. Савченка та О. Л. Караман.

У 2018 році на спільному засіданні Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України та НДЦ з проблем соціальної педагогіки і соціальної роботи НАПН України, що відбувалося на базі ЛНУ імені Тараса Шевченка (м. Старобільськ), за участю Президента НАПН України В. Г. Кременя, академіка-секретаря Відділення С. О. Сисоєвої, членів Відділення І. Д. Беха, В. С. Курила, С. В. Савченка, академіка О. І. Ляшенка, директора Центру О. Л. Караман та членів Центру відбулася презентація монографії **«Соціалізація особистості в**

**умовах гібридної війни на сході України»** (автори Курило В. С., Савченко С. В., Караман О. Л.).

Результати наукової роботи Центру також було представлено на щорічній Міжнародній виставці «Сучасні заклади освіти», де отримано 2 золоті медалі (2016, 2017 рр.) та гран-прі «Лідер міжнародної діяльності» (2018 р.).

Варто підкреслити, що результати наукової діяльності Центру не повторюють і не дублюють роботу членів Центру безпосередньо в університеті, а сприяють збагаченню і розширенню його освітнього середовища.

Таким чином, можемо зробити висновок, що поєднання академічної науки та практики соціальної педагогіки і соціальної роботи має значний ефект у вирішенні найгостріших соціальних проблем та сучасних викликів, що постали перед Україною. У новому ЗУ «Про освіту» та ЗУ «Про вищу освіту» чітко визначено завдання Національної академії наук України та галузевих академій наук щодо створення в закладах освіти структурних наукових підрозділів та проведення спільних наукових досліджень. Багаторічний досвід взаємодії та інтеграції наукової діяльності Науково-дослідного центру з проблем соціальної педагогіки і соціальної роботи на базі ЛНУ імені Тараса Шевченка і Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України свідчить про те, що такий досвід є доцільним і перспективним напрямом розвитку вітчизняної науки та соціальної практики.

Подальша робота Центру буде спрямована на реалізацію технології соціально-педагогічного супроводу процесу соціалізації дітей і молоді в умовах гібридної війни на сході України. Планується видання монографії з технологічних засад соціалізації дітей і молоді в умовах гібридної війни на сході України.

**Караман О. Л., Курило В. С., Савченко С. В. Досвід діяльності Науково-дослідного центру з проблем соціальної педагогіки і соціальної роботи НАПН України (на базі ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка») в умовах гібридної війни на сході України**

У статті узагальнено досвід діяльності Науково-дослідного центру з проблем соціальної педагогіки і соціальної роботи НАПН України (на базі ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка») в умовах гібридної війни на сході України, метою якого є наукове обґрунтування, розробка та реалізація теоретичних і технологічних засад соціалізації дітей і молоді сходу України в умовах гібридної війни на Донбасі.

Розкрито напрями і зміст діяльності Центру (нормотворча; практична комплексна соціальна, педагогічна та психологічна; наукова) з категоріями дітей і молоді з числа: внутрішньо переміщених осіб, осіб з тимчасово окупованої території, військовослужбовців.

Зроблено висновок про ефективність поєднання академічної науки та соціальної практики у вирішенні соціальних проблем, що постали перед Україною внаслідок гібридної війни.

*Ключові слова:* науково-дослідний центр, університет, академія, гібридна війна.

**Караман Е. Л., Курило В. С., Савченко С. В. Опыт деятельности Научно-исследовательского центра по проблемам социальной педагогики и социальной работы НАПН Украины (на базе ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко») в условиях гибридной войны на востоке Украины**

В статье обобщен опыт деятельности Научно-исследовательского центра по проблемам социальной педагогики и социальной работы НАПН Украины (на базе ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко») в условиях гибридной войны на востоке Украины, целью которого является научное обоснование, разработка и реализация теоретических и технологических основ социализации детей и молодежи востока Украины в условиях гибридной войны в Донбассе.

Раскрыты направления и содержание деятельности Центра (нормотворческая; практическая комплексная социальная, педагогическая и психологическая; научная) с категориями детей и молодежи из числа: внутренне перемещенных лиц, лиц с временно оккупированной территории, военнослужащих.

Сделан вывод об эффективности сочетания академической науки и социальной практики в решении социальных проблем, стоящих перед Украиной в результате гибридной войны.

*Ключевые слова:* научно-исследовательский центр, университет, академия, гибридная война.

**Karaman O. L., Kurylo V. S., Savchenko S. V. Experience of activity of the Scientific-research center of problems of social pedagogy and social work of the NAPN of Ukraine (based on the Luhansk Taras Shevchenko National University) in the context of the hybrid warfare in the east of Ukraine**

The article is generalized experience of activity of the Scientific-research center of problems of social pedagogy and social work of the NAPN of Ukraine (based on the Luhansk Taras Shevchenko National University ) in the context of the hybrid warfare in the east of Ukraine, the purpose of which is the scientific substantiation, development and implementation of the theoretical and technological principles of socialization of children and young people of the east of Ukraine in the context of the hybrid warfare on the Donbass.

The directions and content of the Center's activities are discovered (normative; practical, comprehensive, social, pedagogical and psychological; scientific) with the categories of children and youth from among: internally displaced persons, persons from the temporarily occupied territory, servicemen.

The conclusion is made on the effectiveness of the combination of academic science and social practice in solving the social problems are facing before Ukraine as a result of the hybrid warfare.

*Key words:* Scientific-research center, university, academy, hybrid warfare.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 37.013.42:[364-787.2:618.2](477+4)

**А. А. Коротаєва, С. В. Сапіга**

### **СТАН СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ВАГІТНИХ ЖІНОК В УКРАЇНІ ТА ЗАКОРДОНОМ**

Інтегральним показником суспільного розвитку країни, відображенням її соціально-економічного та морального стану, потужним фактором формування демографічного, економічного та культурного потенціалу суспільства є здоров'я населення, особливо жінок і дітей. До найбільш вагомих чинників, що впливають на формування репродуктивного здоров'я, належить штучне переривання вагітності. За даними ВООЗ, близько 50% вагітностей, які настають щоденно – незаплановані, близько 25% – небажані, а близько 150 тис. вагітностей закінчується кожного дня абортами, що становить щорічно у світі до 53 млн штучних абортів [9, с. 94].

За останні роки в нашій країні розроблено ідеологію та концептуальні засади державної соціальної підтримки материнства, сформульовано ключові положення щодо відносин держави і сім'ї, прийнято законодавчу базу [4] Але, незважаючи на це, сьогодні, все частіше в поведінці вагітних жінок можна спостерігати неготовність до прийняття та адекватного виконання нової соціальної ролі, відповідних норм та форм поведінки, зміни ціннісних орієнтацій та настанов, навіть до неприйняття власної вагітності та власної майбутньої дитини. Тому актуальною є професійна допомоги вагітній жінці не тільки з боку лікарів, а й соціальних педагогів та психологів.

Питання *соціально-виховної* роботи з жіночою молоддю аналізували І. Братусь, О. Васильченко, Т. Голованова, І. Зверєва, І. Ковчина, К. Левченко, К. Шалаєва та інші. Питання *психології* материнства досліджували: С. Мещерякова, Р. Овчарова, Ю. Шмурак, І. Хамітова, Г. Філіппова, В. Брутман, О. Захаров. *Соціально-педагогічний* аспект вивчення материнства як складової батьківства представлено в наукових

роботах: Т. Алексєєнко, Л. Буніної, Н. Гусак, В. Кравця, Н. Максимовської, Р. Овчарової, П. Щербаня.

Водночас соціально-педагогічна підтримка вагітних жінок в Україні та за кордоном не була предметом окремого дослідження в соціально-педагогічній науці, що й зумовило вибір теми статті.

Мета статі полягає у характеристиці соціально-педагогічної підтримки вагітних жінок в сучасній Україні та аналіз закордонних програм підтримки вагітних жінок.

Одним із етапів становлення материнської сфери постає період вагітності, який представляє собою критичний та важливий період в житті кожної жінки. Якісні зміни, які відбуваються з жінкою упродовж всієї вагітності на фізіологічному, гормональному, емоційному, когнітивному, соціальному рівнях її особистості, призводять до втрати старої та отримання нової ідентичності, перебудови самосвідомості та опанування нової соціальної ролі. Саме в період вагітності жінка потребує найбільшої підтримки і уваги.

І. Кочерга вважає, що «соціально-педагогічна підтримка – це комплекс заходів педагогічного характеру спрямованих на допомогу особі в кризовій ситуації, в умовах різких змін у процесі її життєдіяльності» [4, с. 11]. На думку І. Ліпського соціально-педагогічну підтримку слід розглядати в комплексі із соціально-педагогічною діяльністю, як її складову частину [2, с. 68]. Л. Оліфренко розглядає соціальну підтримку як узгодженні дії державних і недержавних організацій, спрямовані на подолання скрутної ситуації в якій опинилися окремі громадяни [1]. О. Безпалько серед найбільш поширених видів соціальної підтримки називає матеріальну, психологічну педагогічну, правову (юридичну) тощо [3, с. 180].

Узагальнюючи підходи науковців ми дійшли висновку, що соціально-педагогічна підтримка вагітних жінок – це комплекс дій та заходів, які спрямовані на збереження та зміцнення фізіологічного, емоційного, когнітивного, соціального стану вагітної жінки та впливає на її репродуктивне здоров'я та готовність до материнства.

Захист та підтримка сім'ї як первинного та основного осередку суспільства є одним із головних напрямів соціальної політики України. Як свідчить аналіз законодавчої бази, правові основи соціальної підтримки материнства в Україні ґрунтуються на нормах міжнародно-правових актів. Так, захисту прав жінок присвячена Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок, прийнята Генеральною Асамблеєю ООН та ратифікована Україною. В конвенції зазначено, що роль жінки в продовженні роду не повинна бути причиною дискримінації, а сімейне виховання має ґрунтуватися на правильному розумінні материнства як соціальної функції та визнанні спільної відповідальності чоловіка і жінки за виховання та розвиток своїх дітей.

В Національній доповіді «Цілі сталого розвитку: Україна» ціллю №3 є забезпечення здорового способу життя та сприяння благополуччю

для всіх у будь-якому віці, зниження коефіцієнту материнської смертності, забезпечення загального доступу до послуг з охорони сексуального і репродуктивного здоров'я, включаючи послуги з планування сім'ї, інформування та просвіту, та облік питань охорони репродуктивного здоров'я в національних стратегіях і програмах. базові показники для досягнення Цілей сталого розвитку (ЦСР) [5, с. 101].

В Україні існує розгалужена система підтримки вагітної жінки, суб'єктами якої виступають: центри матері та дитини, консультаційні кабінети при поліклініках, центри планування сім'ї та репродукції? санітарно-курортні установи, приватні клініки. Розглянемо коротко основні напрями діяльності вищезазначених установ.

Згідно з ухваленням державної програми «Репродуктивне здоров'я нації» у 2006 році, було створено центр планування сім'ї та репродукції людини. Метою центрів є надання соціальної, медичної, юридичної, психологічної підтримки вагітних жінок. При центрах існують психологічні служби, мета яких є консультативна, діагностично-корекційна і просвітницька робота, спрямована на надання психологічної допомоги різним категоріям сімей, окремим членам сім'ї, молоді, молодому подружжю з питань планування сім'ї, взаємин з партнером, дітьми, родичами.

В консультативних кабінетах гінекології при поліклініках, проводяться заняття «школа відповідального батьківства», відвідування яких не є обов'язковим, тому кількість звернень є низькою, що на нашу думку зумовлено застарілістю та обмеженістю інформації (відео з пологами, розповсюдження брошурок та лекції медичного працівника), що надається вагітним.

В установах для оздоровлення вагітних діє соціальна програма «Безкоштовне оздоровлення вагітних жінок», ціль якої є надання безкоштовного відпочинку кожній вагітній жінці. В даних центрах кожна вагітна жінка має можливість оздоровитись проконсультуватись з пренатальним та сімейним психологом, педіатром, в програмі підготовки обов'язковими є актуальна інформація про вагітність та пологи, правила поведінки на різних етапах пологового процесу, гармонізація стосунків в родині під час вагітності та при народженні дитини.

Центри соціально-психологічної реабілітації вагітних та соціальні центри матері та дитини здійснюють соціальну та психологічну допомогу, шляхом надання комплексу педагогічних, соціально-педагогічних, юридичних, інформаційних та інших видів соціальних послуг. Для вагітних жінок в центрі проводяться курси «Стати мамою», які включають психологічну підготовки до пологів та перших місяців батьківства, оволодіння практичними навичками догляду за дитиною тощо. Соціальний центр матері та дитини – заклад тимчасового проживання жінок на сьомому-дев'ятому місяці вагітності та матерів з дітьми віком до 18 місяців, які знаходяться в складних життєвих ситуаціях, які заважають виконанню материнських обов'язків [6, с. 44].

Основною метою діяльності центрів є впровадження нових форм соціальної підтримки вагітних жінок та запобігання відмові батьків від новонароджених дітей.

Широкий спектр програм супроводу вагітності пропонують українські приватні клініки. Так наприклад в приватній клініці «Лелека» проводять тренінги для майбутніх мам, консультації спеціалістів медичної та психологічної сфери, майстер-класи і зустрічі для вагітних жінок.

У клініці «Мати та дитина» функціонують курси майбутніх матерів і батьків «Майбутнє народження», в яких проводять групові заняття для майбутніх батьків та консультації гінеколога, сексолога та психолога.

Клініка «Добробут» надає послуги експрес курсу «Школа майбутньої матері»; в якій відбуваються заняття, які спрямовані на соціальні та психологічні аспекти вагітності та материнства; функціонують консультації гінеколога, сексолога, педіатра та психолога.

Клініка ISIDA проводить розширений курс підготовки до пологів; експрес-курси підготовки до появи малюка і грудного вигодовування; одноденні тематичні семінари; індивідуальні консультації психолога.

Проаналізувавши нормативно-законодавчу базу підтримки вагітних жінок в Україні та діяльність різноманітних установ та центрів ми дійшли висновку що підтримка вагітних жінок здійснюється за такими напрямками: *медичний* (охорона здоров'я, безкоштовні аналізи, лікування та майбутні пологи); *соціальний* (державні відпустки, декретні, державні виплати та пільги); *психологічний* (консультації та психологічна підтримка). В свою чергу, соціально-педагогічний напрям підтримки вагітних здійснюється лише для жінок, які перебувають в складних життєвих обставинах, а для вагітних жінок, які не опинились в групі ризику відсутні доступні, розповсюдженні, компетентні програми соціально-педагогічної підтримки. Багато затверджених програм репродуктивного здоров'я втратили свою актуальність та не є популярними серед вагітних, про що свідчать результати опитування, проведено в рамках нашого дослідження. Так 82% відсотків вагітних жінок відповіли, що їм не цікаві заняття, які їм пропонуються в державних поліклініках. Тому цікавим для нашого дослідження є аналіз соціально-педагогічної підтримки вагітних жінок за кордоном, зокрема у США та Франції.

У США існує понад 4 тисячі центрів допомоги жінкам, яка включає юридичну, медичну, соціальну та психологічну, складову. Суб'єктами надання послуг вагітним жінкам виступають, в основному, релігійні й громадські організації.

Однією з програм підтримки вагітних є національна програма WIC – мета якої надання жінкам і дітям з низьким матеріальним статком, здорового харчування і послуг, які включають консультації з харчування, підтримку грудного вигодовування, надання корисних медичних порад і контактної інформації, яка допоможе підтримати здоров'я сім'ї [9].

Bringing & Keeping Families Together організація, яка безкоштовно надає вагітним допомогу у вигляді консультацій психолога, лікаря; на базі цієї організації проводять просвітницькі тренінги лекції та семінари [7].

Мета центру підтримки вагітних жінок Брендона «Brandon Center» – зменшення абортів та здійснення допомогти вагітним жінкам у формі оздоровчих занять, психологічних консультацій; У центрі функціонує «Школа материнства», спеціалістами Центру здійснюється посередницька діяльність з іншими організаціями, які надають соціальну допомогу наприклад: одяг, харчі, житло та інше [8].

Як засвідчує аналіз джерельної бази, розвинута система сімейної підтримки у Франції є результатом тривалої еволюції, під час якої вводились та удосконалювались різні інструменти державної соціальної, в т.ч. сімейної політики. При генеральних радах департаментів створювалися спеціальні служби з підтримки материнства і дитинства, які очолювали лікарі та педагогічні працівники. Ці служби мали виконувати такі функції: психолого-педагогічна підготовка молодят до відповідального батьківства; заходи у сфері планування сім'ї та сімейного виховання; профілактичні медико-соціальні заходи щодо охорони здоров'я матері й дитини [6, с. 3].

Також у Франції функціонують неурядові організації, які підтримують материнство та вагітних жінок, шляхом створення різноманітних програм, які включають проведення занять та курсів для вагітних, з метою зменшення абортів, відмов від дитини та безвідповідального батьківства.

La Fondation Mustela це організація, яка проводить просвітницьку роботу з вагітними на просторах інтернет з провідними спеціалістами (лікарі, психологи, юристи). Програма включає лекції та просвітницькі заняття для вагітної жінки: «Розумні нотатки вагітної», «Майбутнє вагітної жінки», «Перші дні з дитиною» та інші [10].

Fondation accueillir la vie це фонд підтримки для жінок і вагітних. Він здійснює просвітницьку діяльність для вагітних, проводить благодійні акції (житло для вагітних). При фонді є пренатальний психолог, який проводить консультації з вагітними [11].

Фонд Grossesse-Secours здійснює медичну, соціальну і психологічну підтримку вагітних жінок. Фонд проводить тести на вагітність, просвітницькі семінари та лекції, консультації з профільними лікарями та психологом. Також при фонді існує магазин де є можливість купити по низькій ціні одяг для вагітних і новонароджених та приладдя [12].

Аналіз діяльності суб'єктів здійснення соціальної підтримки вагітних жінок в Україні та закордоном дав можливість узагальнити та наочно представити напрями підтримки вагітних у вищезазначених країнах (Таб.1).

Таблиця 1

## Напрями підтримки вагітних жінок в Україні, США та Франції

Нап- рям	США	Франція	Україна
Соціальний	Гуманітарна допомога (харчі та одяг) вагітним з малозабезпечених родин; Безкоштовні ліки; Соціальні виплати при декретній відпустці.	Гуманітарна допомога (харчі та одяг). Пошук та надання проживання вагітним які цього потребують; Соціальні виплати при декретній відпустці	Соціальні виплати при декретній відпустці; Оздоровчі відпустки для вагітних; Прихисток вагітним жінкам, які знаходяться в СЖО.
Медичний	Безкоштовне лікування та пологи; Безкоштовне медичне обслуговування (проходження основних аналізів, консультації акушера-гінеколога)	Безкоштовне лікування та пологи; Безкоштовне медичне обслуговування (проходження основних аналізів, консультації акушера-гінеколога).	Безкоштовне медичне обслуговування (проходження основних аналізів, консультації акушера-гінеколога).
Психологічний	Робота з вагітними в зоні ризику; Психологічні консультації; Проведення групових зустрічей з психологом.	Робота з вагітними в зоні ризику; Консультації психолога; Телефонна гаряча лінія для підтримки вагітних; Проведення психологічних занять з вагітними.	Робота з вагітними в зоні ризику; Консультації пренатального психолога.
Соціально-педагогічний	Безкоштовні «Школи материнства» Координація та інформативність вагітних. Проведення заходів для вагітних, проведення благодійних акцій для вагітних.	Електронні просвітницькі курси для вагітних; Школи материнства Координація та інформативність вагітних. Проведення заходів для вагітних с просвітницькими та	Приватні «школи материнства»; Координація та інформативність вагітних.

Отже, узагальнивши досвід здійснення підтримки вагітних жінок в Україні та закордоном можемо зазначити, що у США соціально-педагогічна підтримка вагітних жінок здійснюється в основному благодійними, неурядовими, релігійними організаціями, що свідчить, про високий рівень участі громади у житті суспільства, зокрема у підтримці вагітних жінок. У Франції соціально-педагогічна підтримка вагітних жінок здійснюється, як на державному так і на громадському рівні, а соціально-педагогічна складова цієї підтримки включає в себе широкий спектр програм, які є доступними, варіативними і привабливими для вагітних. В той час коли в Україні така підтримка доступна тільки для вагітних жінок, які опинились в складних життєвих обставинах, або знаходяться у зоні ризику.

Соціальні-педагогічні програми, які функціонують в Україні для вагітних жінок не є доступні кожній вагітній, оскільки більшість з цих програм пропонуються приватними клініками, а в державних установах, таких як гінекологічні кабінети, ці програми не є сучасними, цікавими. Відсутні освітні інтернет платформи для вагітних жінок, де б розміщувалась доступна інформація про можливість отримання медичної, соціальної, психологічної та соціально-педагогічної допомоги. Тому актуальним є створення програм соціально-педагогічної підтримки вагітних та розміщення таких програм в мережі інтернет; впровадження даних програм в Центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та в адміністративних центрах надання послуг, тощо.

Подальшої розробки потребують питання впровадження програм соціально-педагогічної підтримки вагітних жінок в громадах.

### **Список використаної літератури**

**1. Енциклопедія** для фахівців соціальної сфери / [Алексєєнко Т. Ф. та ін.] ; за заг. ред. І. Д. Зверєвої; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Ін-т проблем виховання НАПН України [та ін.]. – Київ; Сімферополь : Універсум, 2012. – 535 с. **2. Липский И. А.** Социальная педагогика: опыт моделирования и прогнозирования / И. А. Липский. – Новосибирск : НГУ, 2002. – 245 с. **3. Соціальна педагогіка:** мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с. **4. Стинська В.** Соціально-педагогічна підтримка материнства в сучасній Україні: правовий аспект / Обрії. – 2015. – № 1(40). – С. 44–47 **5. Щорічна доповідь** про стан здоров'я населення, санітарно-епідемічну ситуацію та результати діяльності системи охорони здоров'я України. 2016 рік / МОЗ України, ДУ «УІСД МОЗ України». – К, 2017. – 516 с. **6. France.** Parlement. Assemblée nationale. Annexe au process-verbal de la séance du 19 oct. 1989, № 946, 7 p. [in French] **7.** <https://www.bethany.org/bringing-keeping-families-together> **8.** <http://brandon-centre.org.uk/> **9.** <https://access.nyc.gov/ru/programs/> **10.** <https://pro.fondationmustela.com/> **11.** <https://www.fondationnotredame.fr/> **12.** <https://www.grossesse-secours.org/>

### **Коротаєва А. А., Сапіга С. В. Стан соціально-педагогічної підтримки вагітних жінок в Україні та закордоном**

В статті здійснено аналіз понять соціально-педагогічна підтримка, вагітність, соціально-педагогічна підтримка вагітних жінок. Проаналізовано діяльність організацій та установ, що здійснюють соціально-педагогічну підтримку вагітних жінок. Проаналізовано нормативно-законодавчу базу підтримки вагітних жінок в Україні.

Представлено напрями діяльності установ, центрів, організацій які здійснюють соціальну підтримку вагітних жінок в Україні.

Проаналізовано діяльність громадських та державних установ та організацій США та Франції. Прокласифіковано напрями соціально-

педагогічної підтримки вагітних жінок: медичний, соціальний; психологічний; соціально-педагогічний

*Ключові слова:* вагітність, соціально-педагогічна підтримка, соціально-педагогічна підтримка вагітних жінок, програми підтримки вагітних, суб'єкти підтримки вагітних жінок.

**Коротаяева А. А., Сапига С. В. Состояние социально-педагогической поддержки беременных женщин в Украине и за рубежом**

В статье осуществлен анализ понятий социально-педагогическая поддержка, беременность, социально-педагогическая поддержка беременных женщин. Проанализирована деятельность организаций и учреждений, осуществляющих социально-педагогическую поддержку беременных женщин. Проанализированы нормативно-законодательную базу поддержки беременных женщин в Украине.

Представлены направления деятельности учреждений, центров, организаций осуществляющих социально-педагогическую поддержку беременных женщин в Украине.

Проанализирована деятельность общественных и государственных учреждений и организаций США и Франции. Проанализировано направления социально-педагогической поддержки беременных женщин: медицинский, социальный; психологический; социально-педагогический

*Ключевые слова:* беременность, социально-педагогическая поддержка, социально-педагогическая поддержка беременных женщин, программы поддержки беременных, субъекты поддержки беременных женщин.

**Korotaeva A., Sapiha S. The State of Social-Pedagogical Support for Pregnant Women in Ukraine and Abroad**

The article analyzes the concepts of social-pedagogical support, pregnancy, social-pedagogical support for pregnant women. Summing up the approaches of scientists, we came to the conclusion that social-pedagogical support for pregnant women is a complex of actions and activities carried out by state and non-governmental organizations aimed at preserving and strengthening the social and physical health of the pregnant woman, her state of health and affecting her condition. reproductive health of a pregnant woman.

The activity of organizations and institutions that carry out social-pedagogical support of pregnant women is analyzed. The normative and legislative base of supporting pregnant women in Ukraine is analyzed. The directions of activity of institutions, centers, organizations providing social and pedagogical support for pregnant women in Ukraine are presented: medical (health care, free analyzes, treatment and future genera); social (state leave, maternity leave, state benefits and benefits); psychological (counseling and psychological sub-rom); social-pedagogical (support, support and counseling),

which include various types of work, namely counseling, interviews, trainings, workshops, lectures and classes, etc.

*Key words:* pregnancy, social and pedagogical support, social-pedagogical support for pregnant women, support programs for pregnant women, subjects of support of pregnant women.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 159.922.76-056.49-053.6

**Н. П. Краснова**

### **ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА ПІДЛІТКІВ ЯК ФОРМА ПРОЯВУ ДЕФІЦИТУ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

У сучасному українському суспільстві, як і в усьому світі, молодіжна девіація, що виявляється в різних формах, набула рис масового явища, що відрізняється стійкими тенденціями зростання, широкого поширення на підліткову та навіть дитячу частини молоді, що посилюється взаємовпливом форм девіацій, зростанням деструктивних соціальних наслідків. За рівнем і масштабом прояви окремих своїх форм (тютюнопаління, алкоголізм, наркоманія, злочинність та ін.) підліткова і молодіжна девіація набула характеру епідемії.

Підліткова девіація характеризується постійністю і негативним динамізмом, в сферу протиправної діяльності втягується все більше молодих людей, які об'єднуються для скоєння злочинів, число яких неухильно зростає. Об'єктивними підставами, що актуалізують вивчення проблеми девіантної поведінки підлітків є по-перше, зростання кількості та різноманіття деструктивних форм девіацій, по-друге, омолодження і фемінізація суб'єктів девіації, по-третє, збереження негативних тенденцій в соціальній, економічній, духовній сферах суспільства, що дозволяє робити прогнози подальшого зростання відхилень, по-четверте, заходи держави, реалізація профілактичних програм не забезпечують зниження соціальних патологій [13].

У такій ситуації викликає виправданий інтерес виявлення особливостей підліткової девіації, зумовленої вихованням, особистісними, соціально-груповими, психологічними та іншими характеристиками. Виникає потреба у формуванні нового соціального дискурсу, що відображає основні особливості та тенденції, причини та фактори підліткової девіації.

Однією з умов зростання злочинності серед неповнолітніх є деформація процесу соціалізації молоді та дітей. Сучасне суспільство

втрачає соціальний контроль над включенням молоді в суспільні інститути. Це в якійсь мірі обумовлено тим, що зруйновані або деформовані традиційні інститути соціалізації молоді та дітей (сім'я, школа, дитячі і молодіжні організації). Крім того, трансформаційні процеси, що відбуваються в нашій країні, або поставили під сумнів, або зруйнували ті ідеали, ту систему цінностей, на яких вирости багато поколінь. В даний час відсутні загальновизнані орієнтири виховного процесу, як правило, вони неоднозначні, суперечливі, немає наступності в їхньому розвитку [2].

Причини відхилень у поведінці дитини виникають насамперед як результат політичної, соціальної та економічної нестабільності суспільства. Нині багато дослідників вказують на взаємозумовленість девіантних вчинків і деструктивних соціально-політичних процесів, що відбуваються в суспільстві. При цьому часто вказується на те, що зростання тих або інших порушень є результатом витрат і помилок у здійсненні соціально-економічних реформ, а в числі причин особливе місце відводиться зниження життєвого рівня громадян, порушення сформованого балансу сил між інститутами виховання, кризи традиційної системи цінностей. У зв'язку з цим науковці висувують економічні заходи реформування суспільних відносин, необхідність підвищення матеріального рівня і соціальної захищеності українських громадян. Однак, матеріальні статки, високе соціальне становище батьків не є гарантією дотримання дітьми соціальних норм [8].

Ці проблеми були підняті ще в дослідженнях німецьких педагогів (М. Бухкі, К. Магер, А. Дістервег, П. Наторп, Е. Борнеманн, Ф. Шліпер, Д. Пегелер та ін.). З моменту виникнення проблем девіацій і по теперішній час (М. Раттер, Т. Шульга, В. Слот, Х. Спаніард та ін.) в зарубіжній педагогічній літературі простежуються різні їх трактування: 1) девіантність з точки зору соціального виховання (К. Магер); 2) педагогіка девіантності як засіб допомоги в певних соціальних умовах і ситуаціях (А. Дістервег).

У першому випадку мова йде про соціальний аспект виховання, у другому – про педагогічний. Перший підхід відображений в дослідженнях К. Магера, П. Наторпа, Е. Борнеманна, Ф. Шліпера, які розглядають передумови, методи, засоби виховання людини в суспільстві, для суспільства, через суспільство.

А. Борнеманн вважає педагогіку девіантності інтегративною наукою, що об'єднує різні сфери: кримінальну, лікувальну, економічну та ін. Її завдання – сприяти індивідуальній самостійності в соціальних групах і соціальній спільноті, піклуватися про культурний і гуманістичний розвиток суспільства. Представники другого напрямку, починаючи з А. Дістервега, Г. Ноля, Г. Бойлера та ін., намагалися дати відповідь на соціальні питання свого часу: соціальна незахищеність населення, освіта та безпритульність дітей [5].

У сучасній соціальній педагогіці досить змістовно розглянуто теоретико-методологічні та методичні засади соціально-педагогічної роботи з підлітками, які мають девіантну поведінку (Т. Алексєєнко, О. Безпалько, І. Зверєва, А. Капська, Л. Мардахаєв, Л. Міщик, А. Мудрик, В. Поліщук, А. Рижанова, І. Трубавіна, С. Харченко, Є. Холостова та ін.); педагогічні аспекти попередження девіацій підлітків розкрито В. Бітенським, Д. Колесовим, А. Лічко, В. Оржеховською, О. Пилипенко, І. Топчієм, Б. Херсонським, І. Шишовою та ін.; психологічні – С. Березіним, Н. Бурмака, Н. Завацькою, К. Лисецьким, Н. Максимовою, В. Менделєвичем та ін.; напрями соціально-педагогічної роботи щодо девіантної поведінки підлітків розглянуто в дисертаційних дослідженнях О. Вакуленко, А. Гріднєва, Н. Зимівець, С. Кириленко, Н. Литвинової, Т. Мартинюк, О. Мурашкевича, С. Омельченко, В. Панікова, І. Сидорук, О. Тютюнник, С. Шишкунова та ін.; проблема агресивної поведінки особистості перебуває в полі зору наукового розгляду І. Гайдамашко, О. Кочемировської, І. Ленденєєвої та ін.

Поведінка дітей і підлітків, що відхиляється, має складну багатофакторну природу. Її вивчення вимагає, по-перше, реалізації системного підходу, що виявляє ієрархію і взаємозв'язок несприятливих чинників, по-друге, застосування порівняльного аналізу, що зіставляє умови сприятливого соціального розвитку з процесом соціопатогенеза, по-третє, реалізації міждисциплінарного підходу, який потребує використання досягнень у різних наукових галузях, а саме: філософії, соціології, психології, педагогіки, соціальної педагогіки та ін. Все вищесказане й зумовило вибір теми нашої статті, *мета* якої розкрити девіантну поведінку підлітків як форму прояву дефіциту морального розвитку особистості.

Понятійний аспект, як відомо, виконує важливу методологічну функцію, оскільки поняття як провідна форма пізнання дійсності утворюють логічний каркас побудови будь-якої наукової теорії. «Девіантна поведінка підлітків» впливає з поняття «девіації» і визначає «девіантну поведінку».

В науковій літературі є різні поняття, які в тій чи іншій мірі характеризують девіантну поведінку підлітків: делінквентна, кримінальна, асоціальна, що відхиляється, адиктивна та інші подібні види поведінки. Як правило, ці види поведінки в науковій літературі та освітній практиці пов'язані з різними категоріями підлітків, які позначаються також різними поняттями: підлітки «групи ризику», «важкі» підлітки, «педагогічно запущені підлітки», «соціально запущені підлітки», «важковиховувані підлітки» та ін. Причому кожен з вчених, розглядаючи те чи інше відхилення в поведінці дітей, дає своє визначення даному поняттю.

Проведемо аналіз деяких понять, враховуючи той факт, що досліджуючи ключове поняття, треба виділяти суттєві ознаки поняття. При цьому треба пам'ятати, які з ознак, що виділяються, є новими, а які

повторюють вже відомі ознаки, тобто потрібно чітко визначення елемента «новизни», який вводиться у сутність поняття [6, с. 121]. Спираючись на це наведемо ряд визначень, які відносяться до девіантної поведінки, і виділимо в них найбільш істотні ознаки.

Девіантна поведінка – це дії, які не відповідають соціально схвалюваним нормам, цінностям, культурі поведінки, що склалися в умовах соціальної дезорганізації з переваженням таких факторів-детермінантів, як насильство, аморальність, ізолюваність від соціально-культурного середовища, нерідко з дефектами психічного здоров'я, відсутністю зовнішнього і внутрішнього контролю [5, с. 77].

Л. Мардахасєв вважає, що девіантна поведінка – система вчинків або окремі вчинки, дії людини, які носять характер окремих відхилень від прийнятих в суспільстві норм [9, с. 406].

Адиктивна поведінка – один з найбільш поширених варіантів поведінки, що відхиляється і проявляється в прагненні людини піти від реальності за допомогою зміни свого психічного стану за допомогою прийому деяких речовин (алкоголь, куріння, наркотики і т.п.) або постійної фіксації уваги на певних предметах або діях, що супроводжується розвитком сильних емоцій [1, с. 251]. Делінквентна поведінка – асоціальна поведінка, яка проявляється в порушенні існуючих норм, передбачених законодавством [11, с. 45]. Л. Шнейдер під девіантною поведінкою визначає вид асоціальної поведінки, яка не відповідає прийнятим в суспільстві нормам і рольовим призначенням та передбачає наявність трьох компонентів: людина з приналежним їй типом поведінки; норм або очікувань суспільства (групи), які виступають критеріями оцінки поведінки з точки зору її девіації; певного органу, установи або особистості, які реагують на дану поведінку і приймають рішення про те, нормальна ця поведінка або девіантна [16, с. 75].

Девіантна поведінка – це стійка поведінка особистості, що відхиляється від найбільш важливих соціальних норм, причиняючи реальний збиток суспільству або самій особистості, а також супроводжує її в процесі соціалізації [12]. Делінквентна поведінка характеризується як повторювані асоціальні проступки дітей і підлітків, які складаються в стійкий стереотип дій, що порушує правові норми, але не тягнуть за собою кримінальної відповідальності через обмежену громадську небезпеку або недосягнення дитиною віку, з якого починається кримінальна відповідальність [7]. Кримінальна поведінка – протиправний вчинок, який по досягненню віку карної відповідальності служить підставою для збудження кримінальної відповідальності і кваліфікується за певними статтями кримінального законодавства [17].

З наведених вище визначень видно, що за основними ознаками виділені поняття дуже схожі. Всі автори вказують на дії або вчинки, що здійснюються особистістю (в тому числі і підлітками), які суперечать прийнятим в суспільстві етичним (моральним), правовим нормам. Одні автори вказують на «дії», інші на «проступки (проступки)», але, як відомо,

дії є наслідком, що породжують вчинок, а система вчинків, в кінцевому рахунку, формує поведінку підлітка. Тому у визначенні поняття «девіантна поведінка підлітків» ми будемо виходити з поняття «дії».

Друге важливе положення – дії, що пов'язані з порушенням моральних і правових норм, прийнятих в суспільстві. При визначенні відхилень від моральних норм виникають певні труднощі, бо «моральні норми» – категорія дуже складна і труднощі полягають у визначенні таких відхилень. Тому багато авторів намагаються це положення зафіксувати у визначенні: «норми, цінності, культури поведінки особистості» [5]; «рольове призначення особистості», «правові норми, які не спричиняють кримінальної відповідальності або вимагають карної відповідальності» [6; 17]. Звідси при визначенні поняття «девіантна поведінка підлітків» ми будемо посилалися на загальне уявлення про «порушення моральних і правових норм».

Третє важливе положення полягає в тому, що девіантна поведінка особистості має суттєвий вплив як на особистість, так і на суспільство, бо наслідки девіантної поведінки особистості, призводять до: ізоляції, лікування, виправлення або покарання порушника [10]; руйнування самої особистості (алкоголь, наркотики та ін.) [8]; соціальної дезадаптації [4]. Тому при визначенні поняття «девіантна поведінка підлітків» ми спираємося на загальну спрямованість особистості, індивідуальні і вікові її особливості та можливі медичні, соціальні, психолого-педагогічні відхилення.

Таким чином, під девіантною поведінкою підлітків ми розуміємо дії підлітків, які порушують моральні, ціннісні та / або правові норми, прийняті в суспільстві, що приносять шкоду підліткам і / або суспільству.

Р. Мертон, використовуючи висунуте Е. Дюркгеймом поняття «аномія» (стан суспільства, коли старі норми і цінності вже не відповідають реальним відносинам, а нові ще не утвердилися), причиною відхилення поведінки вважає неузгодженість між цілями, висунутими суспільством, і засобами, яке воно пропонує для їхнього досягнення [15].

Аналізуючи наукову літературу, можна виділити деякі чинники, що обумовлюють розвиток девіантної поведінки: 1) соціально-економічні чинники (низький матеріальний рівень життя сім'ї, погані житлові умови); 2) медико-санітарні чинники (екологічно несприятливі умови, хронічні захворювання дітей і т.ін.); 3) соціально-демографічні чинники (неповна або багатодітна сім'я, сім'ї з повторним шлюбом або зведеними дітьми); 4) соціально-психологічні чинники (батьки з низьким загальноосвітнім рівнем, деформованими ціннісними орієнтаціями); 5) кримінальні чинники (алкоголізм, наркоманія, аморальний спосіб життя батьків, сімейні дебоші, наявність судимих членів сім'ї, прихильних до субкультури злочинного світу).

Девіантна поведінка неповнолітніх може розглядатися, з одного боку, як симптом, сигнал, ознака зародження і розвитку (тенденція) відповідних особливостей особистості, а з іншого боку, виступати в

якості провідника виховного впливу на розвиток особистості, засоби її формування або цілеспрямованого впливу на її формування (виховного засобу). Отже, саме в підлітковому віці спостерігаються перші прояви відхилень у поведінці і пояснюються відносно низьким рівнем інтелектуального розвитку, негативним впливом сім'ї, найближчого оточення, залежністю підлітка від вимог референтної групи і прийнятих в ній ціннісних орієнтацій, негативізмом, невірноваженістю процесів збудження і гальмування.

Соціологи встановили, що девіантна поведінка серед підлітків зустрічається частіше, ніж в інших вікових групах, з ряду причин. Одна з причин – соціальна незрілість і фізіологічні особливості несформованого організму. Виявляються вони в прагненні випробувати гострі відчуття, цікавість, в недостатній здатності прогнозувати наслідки своїх дій, гіпертрофованому прагненні бути незалежним. Підліток часто не відповідає вимогам, які пред'являє до нього суспільство, він не готовий до виконання певних соціальних ролей у тій мірі, в якій очікують від нього навколишні. У свою чергу він вважає, що не отримує від суспільства того, на що має право розраховувати. Протиріччя між біологічною та соціальною незрілістю підлітків, з одного боку, і вимогам суспільства – з іншого, служить реальним джерелом девіації [16].

Наступною причиною девіантної поведінки підлітків є також кризові явища в економіці, політиці, соціальній і духовній сферах суспільства, усунення традиційних форм соціального контролю, системи виховання і профілактики девіантної поведінки. Через відсутність матеріальних засобів загальноосвітні, культурно-освітні та правоохоронні органи, в багатьох випадках просто відмовилися від виховної і профілактичної роботи з підлітками. Істотно скоротилася чисельність реабілітаційних установ, баз відпочинку і дозвілля населення. Все сильніше позначаються такі фактори як: сімейне неблагополуччя, надмірна демонстрація сексу і насильства на телебаченні, вільний продаж спиртних напоїв. Причина виникнення підліткової злочинності полягає в різкому погіршенні соціально-економічної ситуації, зниження життєвого рівня більшості сімей і, як наслідок, виникає неможливість для багатьох підлітків законним шляхом задовольнити свої потреби [14]. Також слід сказати і про моральний бік життя. За останні роки широке поширення набула проституція і порнографія, розширився прокат відеофільмів еротичного і порнографічного змісту. Регулярний перегляд таких фільмів провокує підлітків на протиправні дії, в тому числі вчинення злочинів на сексуальному ґрунті. Тобто причинами девіації є: зміни в соціальних відносинах суспільства, які отримали відображення в понятті «маргіналізація», «егонестійкість», «проміжність», «перехідність», поширення різного роду соціальних патологій. Головною ознакою маргіналізації є розрив економічних, соціальних, морально-духовних зв'язків. Найповільніше відновлюються духовні зв'язки, тому що вони залежать від переоцінки цінностей.

Слід сказати, що в числі різноманітних соціальних чинників, що обумовлюють генезис асоціальної поведінки підлітків, виділяються і такі як: *індивідуальний чинник*, що діє на рівні психобіологічних передумов асоціальної поведінки, які ускладнюють соціальну адаптацію індивіда; *психолого-педагогічний чинник* (дефекти шкільного і сімейного виховання); *соціально-психологічний чинник*, що розкриває несприятливі особливості взаємодії неповнолітніх зі своїм найближчим оточенням в сім'ї, на вулиці, навчально-виховному колективі, ігнорування статево-вікових та індивідуальних особливостей дітей, що призводить до порушень процесу соціалізації; *особистісний чинник*, який проявляється в активно виборчому відношенні індивіда до бажаного середовища спілкування, норм і цінностей свого оточення, до педагогічних впливів сім'ї, закладу загальної середньої освіти, громадськості; *соціальний чинник*, який визначається соціальними і соціально-економічними умовами існування суспільства; *біологічний чинник*, а саме: несприятливі фізіологічні або анатомічні особливості організму дитини (порушення розумового розвитку, дефекти слуху і зору, пошкодження нервової системи, тілесні дефекти, дефекти мови і ін.); *психологічний чинник* (психопатології або акцентуації характеру); *морально-етичний чинник* проявляється в зниженні морально-етичного рівня суспільства, відсутності певної системи цінностей, яка б впливала на розвиток і соціалізацію особистості [15].

Девіантна поведінка неповнолітніх має такі особливості: особливості окремих психічних процесів (підвищена рухливість нервових процесів або їх загальмованість; їх стійкість або слабкість, підвищена активність або пасивність дитини; зосередженість або неуважність, балакучість чи замкнутість; імпульсивність і непередбачуваність, підвищена збудливість і афективність та ін); соціально обумовлені якості особистості і риси характеру (неорганізованість, незібраність, лінь, неуважність, недисциплінованість, брехливість, войовничість, примхливість, упертість, грубість, озлобленість, агресивність, жорстокість); низька загальна культура, негативне ставлення до моральних норм і правил, до оточуючих людей (неохайність, нетактовність, байдужість, необов'язковість, невиконання завдань, пропуски занять, втеча з дому і зі школи, бродяжництво, конфлікти з однолітками і дорослими, копіювання зразків асоціальної поведінки, орієнтація на вузькогрупові інтереси і цінності); шкідливі звички (куріння, вживання алкоголю, токсичних і наркотичних засобів, захоплення азартними іграми) [15].

У наукових джерелах поняття «моральність» і «мораль» часто розглядаються як тотожні. Ми вважаємо, що моральність відображає загальнолюдські цінності, а мораль залежить від конкретних умов життя різних верств суспільства. Змінюється форма суспільного устрою, змінюється і мораль, а моральність залишається вічною категорією. У широкому сенсі духовно-моральне виховання – інтегральний,

стратегічний, інтелектуальний ресурс суспільства і всієї держави. При цьому потрібно враховувати, що духовна складова відображає (швидше за все, на несвідомому рівні) внутрішній світ людини і грає роль установки. У конкретних умовах слабо свідомо або несвідомо установка інтеріоризується в структуру свідомості. Моральна складова духовно-морального виховання формується переважно впливами на свідомість і впливає на зовнішню поведінку людини, на її відношення до світу природи і світу людей і є результатом виховання спрямованості, відображаючи при цьому ціннісні орієнтації особистості. Сформульовані положення дозволяють говорити про духовно-моральне виховання як про провідний напрям виховання девіантних підлітків, що знаходяться в стадії духовно-морального становлення.

Однією з причин кризи в духовно-моральній сфері сучасного суспільства і, як наслідок, морально-етичної девіації підлітків є руйнування традиційних засад сім'ї. Деформація торкнулася і сфери сімейного виховання: загубилося традиційне розуміння сімейного виховання, праці і зусиль, спрямованих на встановлення духовної спільності з дітьми; не маючи навичок спільного проживання з дитиною подій сімейного життя, велика частина батьків прагне «відкупитися» від особистісного спілкування з дитиною дорогими подарунками, комп'ютерною та іншою технікою, позбавляючи дітей участі, підтримки; перервалася наступність педагогічної традиції в сім'ї, батьки проявляють неграмотність в питаннях пріоритетів розвитку і виховання в різні періоди дитинства, не мають жодного уявлення про закономірності становлення духовно-морального світу дитини; втрата батьками традиційних моральних орієнтирів призводить до того, що сім'я не в силах утримати підлітків від девіантної поведінки; конфліктний стиль виховних впливів, часто домінуючий в неповних сім'ях, в ситуаціях розлучення, тривалого роздільного проживання дітей і батьків; дисгармонійний стиль виховних і внутрішньо сімейних стосунків, коли не вироблені єдиний підхід, загальні вимоги до дитини; асоціальний стиль відносин в сім'ї (систематичне вживання алкоголю, наркотиків, прояв невмотивованої «сімейної жорстокості» і насильства) [14].

Наслідком девіантної поведінки і агресивності підлітків як сімейної кризи є численні проблеми виховання: надзвичайно великий відсоток дітей з відхиленнями від норми в стані здоров'я, емоційально-вольового розвитку і поведінки, велика частина проблем спровокована порушенням внутрішньо сімейних, батьківських і дитячо-батьківських відносин; порушено процеси формування моральної сфери (діти підліткового віку не володіють навичками узгодження своєї поведінки з певною системою моральних правил і орієнтирів, в молодіжному середовищі панує культ жорстокої сили, безмежного панування матеріальних цінностей над духовними; у підростаючого покоління не сформовано почуття відповідальності перед сім'єю, суспільством, нацією, державою; в силу духовної і психологічної порожнечі сімейних відносин підлітки обтяжені

перебуванням в батьківському домі, замінюючи сім'ю «тусовкою» в компаніях однолітків. Система громадського виховання і освіти не може змінити ситуацію, внести позитивний внесок у відновлення традиційних цінностей сім'ї [14].

Сучасний розвиток суспільства з його високо технологічною індустріалізацією призвело до актуальної потреби в осмисленні реалій становлення сучасної людини, у визначенні нових стратегічних напрямів і перспектив морального виховання підростаючого покоління. Стосовно до проблем морального виховання можна виділити дві стратегії соціально-педагогічних впливів: популяційний (спрямований на позитивне перетворення способу життя і навколишнього середовища підлітків з метою зниження факторів ризику девіантної поведінки) і високого ризику (виявлення осіб з ризиком формування особистості з метою здійснення превентивних заходів). В рамках цих стратегій можливе здійснення превентивних заходів на різних рівнях. Цілком природно, пріоритет повинен бути відданий первинній профілактиці, тобто сукупності заходів щодо усунення або послаблення шкідливої дії факторів ризику.

Сензитивним періодом для духовно-морального виховання є підлітковий вік. Під духовно-моральним вихованням підлітків розуміється цілеспрямоване формування свідомої, духовно розвиненої, гармонічної особистості, що має стійку моральну етику, яка здатна до сприйняття і відтворення духовно-моральних цінностей на основі прагнення до самовдосконалення [13]. На наш погляд, проблему духовно-морального виховання підлітків сьогодні можливо вирішити через передачу духовного досвіду людства, через зростання цінності прагнення до самовдосконалення. Це один з шляхів духовно-морального виховання підростаючого покоління є включення особистості у творчу діяльність. Духовно-моральне виховання повинно бути орієнтоване на формування таких якостей особистості, як поважність (відношення до предметного світу); благородство, честь, толерантність, колективізм, взаємоповага (ставлення до інших людей); гуманізм, самокритичність, гідність, відповідальність (відношення до себе); цілеспрямованість, самоорганізованість, допитливість, пізнавальна активність (відношення до знань); працьовитість, старанність (ставлення до праці); екологічність, самоототожнення (відношення до світу живої і неживої природи); патріотизм, громадянський обов'язок, гуманізм (відношення до суспільства).

До основних закономірностей, що визначають процес духовно-морального виховання, можна віднести: процес виховання відбувається тільки на основі активності самого підлітка у взаємодії його з навколишнім середовищем; єдність навчання і виховання спрямоване на формування загальної моральної культури людини; цілісність виховних впливів, що надаються до підлітка, здійснюється всіма суб'єктами виховання, так як в рівній мірі стосується як об'єкта, так і суб'єкта виховання. Напрямами їх реалізації, в основі яких покладено аксіологічний

підхід, повинно стати: 1) забезпечення ставлення до підлітка як до суб'єкта життя, здатного до ціннісного саморозвитку; 2) формування ставлення до фахівця з соціальної роботи як посередника між дитиною і суспільством, що здатний ввести його в світ загальнолюдських і культурних цінностей; 3) реалізація ставлення до виховання як цілісного процесу, рушійними силами якого є пошук особистісних смислів, діалог і співтовариство його учасників в досягненні цілей духовно-морального саморозвитку; 4) створення цілісного духовно-морального освітнього простору; 5) надання допомоги і підтримки кожній особистості в її індивідуальному самовизначенні в світі людських цінностей у взаємодії її з навколишнім середовищем. Перелічені напрями визначають умови виховного процесу і виражають основні вимоги до змісту, визначення форм і методів соціально-виховної роботи, спрямованої на формування свідомої, духовно розвиненої, гармонійної особистості, що має стійку моральну етику, яка здатна до самовдосконалення.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Андриенко Е. В.** Социальная психология : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Е. В. Андриенко; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2000. – 264 с.
- 2. Алексеев Т. Ф.** Умови сучасного сімейного виховання: Наук.-метод. посіб. / Т. Ф. Алексеев. – К. : Логос, 2000. – 287 с.
- 3. Бондарчук Н., Захожа Л.** Інтерактивний діалог. Лекторій для батьків / Н. Бондарчук, Л. Захожа // Соціальний педагог. – 2010. – №11 (47) листопад. – С. 30–32.
- 4. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. / О. В. Безпалько; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Логос, 2003. – 134 с.
- 5. Блясова И. Ю.** Теоретико-методологические основы профилактики девиантного поведения подростков в социокультурной среде региона [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / И. Ю. Блясова. – Челябинск, 2016. – 523 с.
- 6. Галагузова М. А.** Понятийные проблемы диссертационных исследований по педагогике [Текст] / М. А. Галагузова // Методология педагогики: понятийный аспект: монограф. сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – М.: ИЭТ, 2014. – С. 116–122.
- 7. Завацька Л. М.** Технології професійної діяльності соціального педагога. Навч. посіб. для ВНЗ / Л. М. Завацька. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2008. – 240 с.
- 8. Капська А. Й.** Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю : навч. посіб. / Алла Йосипівна Капська. – К. : УДЦССМ, 2001. – 220 с.
- 9. Мардахаев Л. В.** Социальная педагогика: учебник для бакалавров / Л. В. Мардахаев. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2013. – 817 с.
- 10. Окаринський М. М.** Антинаркогенне виховання підлітків у Пластовій організації : метод. посіб. для виховників пластового юнацтва / М. М. Окаринський ; за заг. ред. М. М. Фіцули – Т. : «Навчальна книга – Богдан», 1999. – 96 с.
- 11. Полонский В. М.** Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 511 с.
- 12. Словник-довідник** для соціальних педагогів та соціальних

працівників / За заг. ред. Капської А. Й. – К. : Логос, 2000. – 260 с. **13. Соціальна педагогіка** : мала енциклопедія / [за заг. ред. І. Д. Зверєвої]. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с. **14. Трубавіна І. М.** Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю: Навч. посіб. / І. М. Трубавіна. – К. : ЦССДМ, 2003. – 132 с. **15. Харченко С. Я.** Соціальна педагогіка: технологічний аспект : наук.-метод. посіб. : у 2 ч. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – Ч. 1. – 383 с. **16. Шнейдер Л. Б.** Девиантное поведение детей и подростков / Л. Б. Шнейдер. – М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2007. – 336 с. **17. Щербіна Л. Ф.** Психологічні прийоми впливу на процеси смислоутворення у роботі з особами, залежними від наркотичних речовин / Л. Ф. Щербіна // Практична психологія і соціальна робота. – 2004. – №4. – С. 47–80.

**Краснова Н. П. Девіантна поведінка підлітків як форма прояву дефіциту морального розвитку особистості**

У даній статті розкриваються види девіантної поведінки підлітків: делінквентна, кримінальна, асоціальна, що відхиляється, адиктивна та ін., та пов'язані з цим різні категорії підлітків, а саме: підлітки «групи ризику», «важкі» підлітки, «педагогічно запущені підлітки», «соціально запущені підлітки», «важковиховувані підлітки» та ін.; проаналізовано понятійний аспект, що, як відомо, виконує важливу методологічну функцію, оскільки поняття як провідна форма пізнання дійсності утворюють логічний каркас побудови будь-якої наукової теорії, надано поняття «девіантна поведінка підлітків», що вміщує дії, порушення моральних і правових норм та вплив як на особистість, так і на суспільство; визначено чинники, що обумовлюють розвиток девіантної поведінки: соціально-економічні, медико-санітарні, соціально-демографічні, соціально-психологічні, кримінальні; охарактеризовано причини девіантної поведінки підлітків, до яких відносяться індивідуальні, психолого-педагогічні, соціально-психологічні, особистісні, соціальні, біологічні, психологічні, морально-етичні; охарактеризовано стратегії соціально-педагогічних впливів, спрямованих на подолання девіантної поведінки підлітків: популяційний (позитивне перетворення способу життя і навколишнього середовища підлітків з метою зниження факторів ризику девіантної поведінки) і високого ризику (виявлення осіб з ризиком формування особистості з метою здійснення превентивних заходів) та закономірності, що визначають процес духовно-морального виховання, до яких можна віднести активність самого підлітка у взаємодії його з навколишнім середовищем, єдність навчання і виховання, спрямоване на формування загальної моральної культури і цілісність виховних впливів, що здійснюється всіма суб'єктами виховання.

*Ключові слова:* девіантна поведінка підлітків, порушення моральних і правових норм, чинники девіантної поведінки, духовно-моральне виховання.

**Краснова Н. П. Девиантное поведение подростков как форма проявления дефицита нравственного развития личности**

В данной статье раскрываются виды девиантного поведения подростков: делинквентное, криминальное, асоциальное отклоняющееся аддиктивное и др., и связанные с этим различные категории подростков, а именно: подростки «группы риска», «трудные» подростки, «педагогически запущенные подростки», «социально запущенные подростки», «трудновоспитуемые подростки» и др.; проанализирован понятийный аспект, который, как известно, выполняет важную методологическую функцию, поскольку понятие как ведущая форма познания действительности образует логический каркас построения любой научной теории, предоставлено понятия «девиантное поведение подростков», вмещающее действия, нарушение моральных и правовых норм, влияние как на личность, так и на общество; определены факторы, обуславливающие развитие девиантного поведения: социально-экономические, медико-санитарные, социально-демографические, социально-психологические, криминальные; охарактеризованы причины девиантного поведения подростков, к которым относятся индивидуальные, психолого-педагогические, социально-психологические, личностные, социальные, биологические, психологические, морально-этические; охарактеризованы стратегии социально-педагогических воздействий, направленные на преодоление девиантного поведения подростков: популяционный (положительное преобразование образа жизни и окружающей среды подростков с целью снижения факторов риска девиантного поведения) и высокого риска (выявление лиц с риском формирования личности в целях осуществления превентивных мер) а также закономерности, определяющие процесс духовно-нравственного воспитания, к которым можно отнести активность самого подростка во взаимодействии его с окружающей средой, единство обучения и воспитания, направленное на формирование общей нравственной культуры и целостность воспитательных воздействий, осуществляемое всеми субъектами воспитания.

*Ключевые слова:* девиантное поведение подростков, нарушение моральных и правовых норм, факторы девиантного поведения, духовно-нравственное воспитание.

**Krasnova N. Deviant Behavior of Adolescents as a Form of Manifestation of the Deficit of Moral Development of Personality**

This article reveals the types of deviant behavior of adolescents: delinquent, criminal, asocial, deviant, addictive, etc., and related different categories of adolescents, namely: adolescents of "risk groups", "hard" teens, "pedagogically launched adolescents", "socially disabled teenagers", "hard-core teenagers", etc.; the conceptual aspect is analyzed, which is known to perform an important methodological function, since the notion as the leading form of knowledge of reality forms the logical frame of the construction of any

scientific theory; the concept of "deviant behavior of adolescents" is provided, which contains actions, violations of moral and legal norms and influence both on the personality and on the society; the factors determining the development of deviant behavior are determined: socio-economic, medical and sanitary, socio-demographic, socio-psychological, criminal; Characterized the causes of deviant behavior of adolescents, which include individual, psychological and pedagogical, socio-psychological, personal, social, biological, psychological, moral and ethical; The strategies of social and pedagogical influences aimed at overcoming the deviant behavior of adolescents are described: population (positive transformation of the way of life and environment of adolescents to reduce risk factors of deviant behavior) and high risk (identification of persons with the risk of forming a person for the purpose of preventive measures) and regularities, which determine the process of spiritual and moral education, which can be attributed to the activity of the adolescent itself in its interaction with the environment, united education and education, aimed at forming a common moral culture and the integrity of educational influences, which is carried out by all subjects of education.

*Key words:* deviant behavior of adolescents, violation of moral and legal norms, factors of deviant behavior, spiritual and moral upbringing.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 061.2-053.6

**Н. А. Литвинова**

### **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА МОЛОДІ У НЕДЕРЖАВНИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ**

Соціально-психологічні аспекти підтримки молоді у недержавних організаціях особливі. З одного боку, вони містять у собі весь спектр проблем соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, з іншого – перед недержавною організацією постають завдання щодо корекції та компенсації вад розвитку, відставання та занедбаності здоров'я дитини, а також подолання наслідків психологічних травм.

На підконтрольній українській владі території Луганської області проживає 1451 дитина-сирота і позбавлена батьківського піклування, з них 1041 – у сім'ях опікунів та піклувальників. Усього ж, у 2016-2017 роках у сімейні форми виховання влаштовано 367 дітей, з них усиновлено – 61, передано на виховання у сім'ї опікунів, піклувальників – 247, влаштована в дитячі будинки сімейного типу та прийомні сім'ї –

61 дитина. Наразі функціонує 13 дитячих будинків сімейного типу, в яких виховується 90 дітей та 88 прийомних сімей, де виховується 166 дітей. Один дитячий будинок сімейного типу та 5 прийомних сімей, в яких виховується 18 дітей, переїхали з тимчасово окупованих територій Луганської області. Сьогодні в області ще 115 дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування виховуються в інтернатних установах [1].

У сучасній соціально-педагогічній літературі, таких авторів як В. Алфімова, О. Безпалько, Л. Волинця, І. Зверєвої, А. Зінченко, Л. Коваль, Г. Лактіонової, Л. Міщик, А. Мудрика, В. Оржеховської, С. Толстоухової спостерігається розвиток проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей та молоді в Україні, вітчизняних і зарубіжних концепцій соціалізації особистості, існуючих умов захисту дитинства на державному, регіональному і місцевому рівнях.

Конвенція ООН про права дитини, ратифікована Україною в 1991 році, наголошує, що «Діти повинні мати змогу приймати активну участь у всіх справах, які впливають на їх життя, та вільно виражати свої думки. В них є право мати власні погляди, які повинні бути вислуханими та до яких треба ставитися з повагою.

Набуття необхідних знань, умінь та навичок для формування життєвої компетентності можливе тільки за умови включення дитини у систему сімейних відносин та наявності значущого дорослого поряд із молодістю людиною, яка знаходиться у складних життєвих обставинах. Адже підтримка значущого дорослого може відігравати для молоді людини терапевтичну функцію шляхом: задоволення її потреб, формування відчуття безпеки та базової довіри, супроводу дитини у пізнанні та розумінні світу, інших людей, себе, допомоги дитині в регуляції власних емоцій, бажань, поведінки, розвитку саморозуміння, формування здорової ідентичності та самооцінки, підтримки морального розвитку та належного дозрівання нервової системи дитини.

Недержавною організацією, в якій діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування мають можливість влаштуватися на довгострокову опіку в СОС-приймні сім'ї та СОС-дитячі будинки сімейного типу є МБО «Благодійний фонд «СОС Дитячі містечка» Україна.

SOS Children's Villages є одною з найбільших міжнародних неурядових фондів, яка успішно працює вже 67 років у 135 країнах світу, в тому числі й в Україні. Організація надає допомогу сотням тисяч дітей через альтернативні форми опіки, школи, оздоровчі центри, програми укріплення сім'ї та інші форми колективної роботи. SOS Children's Villages International має статус «Економічного та Соціального Радника ООН» по правах дитини.

Провідними завданнями під час виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування є формування життєвих навичок; створення умов, які сприяють соціальній адаптації дитини; формування у дитини позитивного ціннісного ставлення до суспільства, навчання,

праці, людей, самого себе; створення досвіду самоаналізу, самообслуговування, самоповаги.

Ці завдання досягаються шляхом створення довірливої атмосфери спілкування під час роботи та організації спільної діяльності між дітьми та дорослими.

Соціально-педагогічна підтримка молоді у недержавних організаціях починається з оцінки потреб молодої людини та визначення його рівня готовності до самостійного життя. Усі особливості та потреби прийомної дитини мають бути вивчені соціальними працівниками під час складання оцінки потреб, що також спрямована на полегшення входження до нової сім'ї. У ній зазначають:

- рівень умінь та навичок дитини відповідно до вікового розвитку;
- коло спілкування прийомної сім'ї;
- стосунки прийомної дитини з іншими членами сім'ї;
- стосунки прийомної дитини з іншими людьми;
- неспокій та страхи прийомної дитини;
- чи були нехтування або насильства з боку однолітків або дорослих;
- відомості про біологічних батьків та родичів дитини (чи відомо, де перебувають, спосіб життя, чи цікавляться долею дитини, чи встановлено контакт з дитиною, чи є для дитини ці контакти корисними).

Наступник кроком стає розробка плану супроводу молодих людей з числа прийомних дітей.

При здійсненні оцінки потреб дитини та складанні плану соціального супроводження кейс-менеджери молодих людей зважають на те, що діти приходять у прийому сім'ю з різного соціального оточення (з сім'ї або інтернатного закладу тощо), що, у свою чергу, може спричинити їх неадекватну поведінку. Відповідно до того, звідки потрапила молода людина, вони планують першочергові заходи та послуги, спрямовані і на дитину, і на батьків, які прописані в Плані соціального супроводження [2, с. 57–61].

В рамках супроводу, підхід ведення кейсу молодої людини ґрунтується на наступних принципах:

**1. Молода особа/дитина в центрі.** Молода особа повинна бути в центрі планування і заходів з надання всіх послуг. Надані послуги повинні враховувати потреби дитини/підлітка, а не вимагати від дитини/сім'ї адаптуватися до існуючої адміністративної процедури або процедури надання послуги.

**2. Активність молодої людини.** Сім'ї і діти повинні розглядатися як експерти свого життя. Вони повинні бути повністю залучені до процесу прийняття рішень, що стосуються їхнього становища.

**3. Опора на сильні сторони.** Робота з молодою людиною/сім'єю повинна ґрунтуватися на сильних сторонах, а також виявлених потребах.

Визначені сильні сторони та успіхи дитини/сім'ї можуть бути основою для тривалих змін в житті.

**4. Недискримінаційне ставлення та визнання унікальності.** До молодої людини/сім'ї слід ставитися толерантно, з урахуванням культурних особливостей і неупередженого ставлення. В процесі надання послуг необхідно поважати і задовольняти соціальні, культурні і економічні складові, які формують світогляд і досвід клієнтів.

**5. Підзвітність і прозорість.** Заходи з ведення випадку повинні належним чином реєструватися. Робота з сім'ями повинна ґрунтуватися на чесній і відкритій співпраці. Необхідно отримати згоду молодої людини/підлітка та/або батьків або осіб, що їх замінюють, коли це необхідно, якщо тільки це не ставить дитину/ молоду людину під загрозу заподіяння значної шкоди. Дитина/сім'я повинна бути проінформована в максимально можливій мірі про всю діяльність, яка може вплинути на них.

**6. Достатність інформації.** Робота з дитиною/сім'єю повинна ґрунтуватися на існуючій інформації з багатьох доступних джерел. На всіх етапах роботи, вона повинна бути достовірною і надійною.

**7. Безперервність супроводу.** В роботі з молодою людиною/сім'єю необхідно дотримуватися конкретних термінів і орієнтуватися на рішення і результат. Це повинен бути безперервний процес, а не разовий захід. Для забезпечення безперервності, принаймні, один спеціаліст повинен постійно працювати з сім'єю, від початку до кінця соціального супроводу.

**8. Науково-обґрунтований підхід.** Робота з молодою людиною/сім'єю повинна ґрунтуватися на науково обґрунтованих знаннях і сучасних дослідженнях. Правильна документація процесу надання послуг сприяє накопиченню знань, а регулярний огляд документації розширює практику і розуміння того, які підходи з якими клієнтами працюють краще за все.

Протягом року імплементація основних заходів індивідуального супроводу відбувається через надання психологічної підтримки (допомога у формуванні позитивної мотивації, впевненості в собі, позитивної самооцінки, навичок спілкування та розв'язання конфліктних ситуацій); проведення тренінгових занять з розвитку, формуванню та підтримки соціальних навичок (навичок самостійного життя, самообслуговування, планування бюджету, прийняття та реалізації рішень, формування здорового способу життя та безпечної поведінки, комунікативні навички; консультування з питань професійного самовизначення, здобуття освіти, працевлаштування; допомога у зміцненні відносин родинних та суспільно корисних зв'язків (зустрічі, бесіди, спілкування телефоном з позитивно налаштованими родичами); інформування з питань прав і гарантій, установлених чинним законодавством для дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування; посередництво та представництво інтересів: інформування щодо органів, організацій та закладів, які можуть надати підтримку

отримувачу послуг після вибуття з прийомної сім'ї; допомога у оформленні документів; організація груп взаємодопомоги: ведення бази даних випускників з прийомних сімей, проведення квестів, заходів, зустрічей); залучення до надання послуг інших суб'єктів соціальної роботи та ресурсів громади.

Для досягнення дорослості молодій людині необхідно оволодіти значною низкою дорослих навичок.

Знання – перевірений суспільно-історичною практикою результат процесу пізнання дійсності; адекватне відображення дійсності у свідомості людини у вигляді суджень, уявлень, понять, теорій.

Уміння – засвоєні людиною способи виконання дії, які забезпечуються сукупністю набутих знань та навичок.

Навички – дії, в складі яких окремі операції стали автоматизованими в результаті виконання спеціальних вправ.

Мета вважається досягнутою, якщо до моменту переходу молоді людини до самостійного життя, він / вона відповідає таким критеріям:

- Отримав професію – має повну загальну середню освіту, спеціалізоване професійну освіту відповідно до особистих інтересів і здібностей, а також набуває практичний професійний досвід.

- Має роботу і стабільний дохід – забезпечений постійним місцем роботи і має стабільний дохід.

- Має житло – забезпечений автономним місцем проживання: має власне житло або орендує житло на умовах довгострокової оренди.

Володіє соціальними навичками – вміє жити в співтоваристві: добре встановлює і підтримує контакти з іншими людьми, конструктивно вирішує конфлікти, знає свої права і обов'язки, поважає права і інтереси інших громадян.

- Володіє життєвими навичками – має практичні навички, необхідні в щоденному житті: вміє стежити за своїм здоров'ям, володіє навичками планування сім'ї, вміє раціонально розпоряджатися грошима і вести домашнє господарство, вміє знаходити інтереси додатково до роботи і навчання, знає, де можна отримувати різні послуги.

- Емоційна стабільність – має позитивний і реалістичний погляд на життя.

Благодійною організацією «СОС Дитячі містечка» було розроблено та впроваджено Молодіжну програму. Програма базується на Національній Молодіжній Концепції, яка є ключовим національним документом, що визначає організацію і надання послуг для молоді у рамках Національної асоціації «СОС Дитячі містечка» Україна. Концепція визначає різні варіанти підтримки для молоді на різних стадіях її життя відповідно до правових вимог національної системи соціального захисту молоді.

У молодіжній програмі очікується, що молодь приймає активну участь у процесі планування розвитку та навіть підписує план розвитку як символ більшої відповідальності.

Співробітники молодіжної програми формують взаємини з молодими людьми на основі підходу «рівний – рівному». Все посильні завдання підлітки/ молоді люди – учасники Молодіжної програми повинні виконувати самостійно, співробітники Молодіжної програми завжди доступні для допомоги і підтримки, але вони не виконують посильні завдання за дітей або замість дітей. Це означає, що прості завдання і завдання середньої складності щодо свого життя (наприклад, отримання паспорта, складання резюме, пошук житла, моніторинг ринку вакансій і т.д.) молоді люди виконують самостійно або за підтримки співробітників Молодіжної програми. Також, молодь залучається до виконання складних завдань (наприклад, планування, організація і проведення заходів в Молодіжній програмі – походів, поїздок, зустрічей та ін.).

Учасники Молодіжної програми щороку беруть участь в оцінці роботи програми і якості послуг, що надаються їм в рамках програми. Їх участь реалізується через анкетування після наданого сервісу, інтерв'ювання. Раз на рік в кінці літа в Молодіжній програмі проводиться зустріч учасників програми, на якій аналізується робота програми за попередній період і плануються зміни на наступний рік. Напрацювання цієї зустрічі використовуються в процесі річного планування.

Також, молоді люди в обов'язковому порядку залучаються до участі в оцінці впливу плану індивідуального розвитку дитини / молодої людини, яка проходить кожні 3 місяці.

В цілому, завдяки участі у прийнятті рішень, які впливають на його/її життя, дитина/юнак вчиться життєво необхідним речам – таким, як спілкування, співпраця, взаєморозуміння, вирішення конфліктних ситуацій, ведення переговорів та прийняття рішень. Ці навички необхідні для того, щоб дитина/юнак сформувалася як незалежна доросла людина, а також відповідальний член суспільства, який робить свій вклад у його розвиток. Водночас суспільство оцінюється відповідно до якості життя, яке воно забезпечує юним громадянам, адже головним джерелом прогресу будь-якого суспільства є діти, від яких залежить його майбутній розвиток.

### **Список використаної літератури**

**1. Влаштовано** у сім'ї 88% дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування, – брифінг. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

[http://loga.gov.ua/oda/press/news/vlashtovano\\_u\\_simyi\\_88\\_ditey\\_sirit\\_ta\\_pozbavlenih\\_batkivskogo\\_pikluvannya\\_brifing](http://loga.gov.ua/oda/press/news/vlashtovano_u_simyi_88_ditey_sirit_ta_pozbavlenih_batkivskogo_pikluvannya_brifing).

**2. Методичні** рекомендації щодо навчання прийомних батьків, соціальних працівників, національних та регіональних тренерів / Н. М. Комарова, І. В. Пеша. – К. : Держсоцслужба, 2006 – 168 с. **3. Методичні** рекомендації щодо сімейного влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (у запитаннях та відповідях). – К. : Держсоцслужба, 2005 – 116 с.

**4. Посібник** для соціальних працівників щодо підготовки та соціального

супроводу прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу: у 2 кн. / Г. М. Бевз та ін. – К. : Держсоцслужба, 2006 – Кн. 2 – 180 с. **5. Прийомна сім'я: методика створення і соціального супроводу: наук.-метод. посібник** / Г. М. Бевз, В. О. Кузьмінський, О. І. Нескучаєва та ін. – К. : Центр стратегічної підтримки, 2003 – 92 с. **6. Соціальна робота: технологічний аспект** / за заг. ред. А. Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2004 – 634 с. **7. Технологія роботи з різними категоріями клієнтів центрів соціальних служб для молоді: методичний посібник** / С. В. Толстоухова, О. О. Яременко, О. В. Вакуленко та ін. – К. : ДЦССМ, 2003 – 88 с. **8. Трубавіна І. М.** Консультування сім'ї / І. М. Трубавіна. Науково-методичні матеріали. Ч. 1 – К. : ДЦССМ, 2003 – 55 с.

**Литвинова Н. А. Соціально-педагогічна підтримка молоді у недержавних організаціях**

Автором статті доведена актуальність проблеми, яка досліджується, значущість соціально-педагогічної підтримки молоді з числа дітей сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування у недержавних організаціях.

Провідними завданнями під час виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування є формування життєвих навичок; створення умов, які сприяють соціальній адаптації дитини; формування у дитини позитивного ціннісного ставлення до суспільства, навчання, праці, людей, самого себе; створення досвіду самоаналізу, самообслуговування, самоповаги.

Розкрито особливості та потреби прийомної дитини/молодої людини, які мають бути вивчені соціальними працівниками під час складання оцінки потреб.

Названо принципи ведення кейсу молодої людини: молода особа/дитина в центрі. Активність молодої людини. Опора на сильні сторони. Недискримінаційне ставлення та визнання унікальності. Підзвітність і прозорість. Достатність інформації. Безперервність супроводу. Науково-обґрунтований підхід.

Акцентовано увагу на Молодіжній програмі благодійної організації «СОС Дитячі містечка» та компетенціях самостійної молодої людини.

*Ключові слова:* прийомна дитина, молода людина, соціально-педагогічна підтримка, супровід, молодіжна програма.

**Литвинова Н. А. Социально-педагогическая поддержка молодежи в негосударственных организациях**

Автором статьи доказана актуальность проблемы, исследуемой значимость социально-педагогической поддержки молодежи из числа детей сирот и детей лишенных родительской опеки в негосударственных организациях.

Ведущими задачами при воспитании детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки является формирование жизненных

навыков; создание условий, способствующих социальной адаптации ребенка; формирование у ребенка положительного ценностного отношения к обществу, к учебе, к труду, к людям, к самому себе; формирование умения самоанализа, самообслуживание, самоуважения.

Раскрыты особенности и потребности приемного ребенка / молодого человека, которые должны быть изучены социальными работниками при составлении оценки потребностей.

Названы принципы ведения кейса молодого человека: молодой человек / ребенок в центре. Активность молодого человека. Опора на сильные стороны. Недискриминационное отношение и признание уникальности. Подотчетность и прозрачность. Достаточность информации. Непрерывность сопровождения. Научно-обоснованный подход.

Акцентируется внимание на Молодежной программе благотворительной организации «СОС Детские деревни» и компетенциях самостоятельного молодого человека.

*Ключевые слова:* приемный ребенок, молодой человек, социально-педагогическая поддержка, сопровождение, молодежная программа

#### **Lytvynova N. Socio-pedagogical Support of youth in Non-Governmental Organizations**

The author of the article proves the urgency of the problem, examines the significance of social and pedagogical support for young people from among orphans and children deprived of parental care in non-governmental organizations.

The leading tasks in the education of orphans and children deprived of parental care is the formation of life skills; creating conditions conducive to the social adaptation of the child; the formation of a child's positive value attitude to society, to study, to work, to people, to himself; the formation of the skills of self-analysis, self-service, self-esteem.

The features and needs of the adopted child / young person are revealed, which should be studied by social workers in the preparation of a needs assessment.

The principles of conducting a case of a young man are named: a young man / child in the center. The activity of a young man. Reliance on strengths. Non-discriminatory attitude and recognition of uniqueness. Accountability and transparency. Sufficiency of information. Continuity maintenance. Scientifically based approach.

The attention is focused on the Youth program of the charitable organization "SOS Children's Villages" and the competencies of an independent young man.

*Key words:* adopted child, young man, social and pedagogical support, support, youth program.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 37.015.31:316.42

**Н. Л. Отрощенко, Т. О. Стародуб**

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА ЩОДО РОЗВИТКУ  
СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДІ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ  
МІСТА**

Сучасне українське суспільство переживає складні процеси трансформації, що зачіпають усі сфери життєдіяльності людини. Один із векторів змін спрямований саме на розвиток громадянського суспільства й формування громадянськості.

Сучасна Україна знаходиться на шляху становлення демократичної, правової держави. Основою такої держави є громадянське суспільство, для якого характерний високий рівень розвитку духовних, економічних, політичних та інших відносин. Громадянське суспільство – об'єднання вільних особистостей, наділених самими широкими громадянськими, політичними, соціально-економічними і культурними правами. Громадянське суспільство забезпечує правосуб'єктність громадянина і народу. Це, перш за все, «суспільство громадян» як соціальних суб'єктів, які беруть участь в управлінні державою [1].

На сьогоднішній день в Україні налічується безліч громадських організацій, приєднавшись до яких, молоді люди, здавалося б, можуть сповна реалізовувати власний діяльнісний потенціал. Причому чисельність таких організацій постійно зростає, що може розцінюватися як позитивна динаміка розвитку громадянського суспільства.

Результати досліджень показують, що переважна більшість молоді не задіяна в роботі громадських організацій, оскільки не бачить у цьому сенсу [Так само]. Можливість розвитку громадських структур переросте з кількості в якість тільки за умови активного включення молоді в ці структури. Тому першочерговим завданням молодіжної політики та інститутів соціалізації є формування соціальної активності молоді. Кожна молода людина повинна розуміти, що тільки активна діяльність може позбавити її залежності від чогось (когось). Чим менше активності виявляє людина, тим більш залежною вона стає від обставин, людей, умов навколишнього середовища тощо.

Проблемою формування соціальної активності займалось багато науковців. Зокрема, Я. Коменський, Я. Корчак, Дж. Локк, А. Макаренко, А. Маслоу, М. Монтесорі, Б. Паригін, І. Песталоцці, Ж-Ж. Руссо розглядали та досліджували цю проблему в аспекті безпосереднього впливу освітнього середовища на формування соціальної активності у дитини. К. Ушинський займався проблемою формування якостей соціальної активності особистості. Дослідженню проблеми підвищення суспільної активності молоді у процесі трудової та суспільно-корисної діяльності присвячено роботи П. Блонського, А. Макаренко,

В. Сухомлинського, С. Шацького та інших. А. Дистерверг досліджував соціалізацію як розширення впливу сукупності умов, в яких живе та розвивається людина, сфери діяльності та спілкування індивіда; як процес становлення її особистості, включаючи самосвідомість та активну життєву позицію. Його ідеї підтримав І. Кон. Вченими І. Гоффман, Е. Дюргейм, Т. Парсон, Дж. Г. Мід, Р. Тернер соціальна активність розглядалась у якості складової соціалізації особистості, у процесі якої формуються основні особистісні якості, які мають прояв у життєдіяльності.

Соціальна активність здатна забезпечити стрімкий соціальний прогрес, від якого змінюється природа, суспільство, культура і сама людина як об'єкт та суб'єкт власної діяльності. Але соціальна активність не є єдиною формою розвитку особистості як суспільного суб'єкта. Їй протистоять соціальна пасивність та апатія, які породжуються кризовими явищами в суспільстві, зростанням відчуження, екзистенціальним вакуумом.

Таким чином, кризи у суспільстві є вагомими причинами виникнення проблем у розвитку соціальної активності особистості, з іншого боку, низька соціальна активність громадян призводить до низького рівня усвідомленого та відповідального залучення їх до суспільного життя та процесу формування громадянського суспільства.

Отож, актуальність даної проблеми обумовила тему нашої статті, *метою* якої стало дослідження особливостей процесу розвитку соціальної активності молоді у закладах освіти міста Старобільська.

Молодь – соціально-демографічна група, вікові критерії якої охоплюють межі 14-35 років, що знаходиться у процесі переходу від дитинства до дорослого життя і переживає стан сімейної та позасімейної соціалізації, інтерналізації норм цінностей, творення соціальних і професійних очікувань, ролей, статусу.

Особливості молоді як соціальної групи полягають в тому, що молоді люди – найактивніша і динамічна частина суспільства. Вони не так схильні до забобонів і стереотипів минулого, а також найбільш навчаються і мобільні.

Досвід країн з ринковою економікою, що набули цивілізованих форм, і до яких прагне наша країна, свідчить, що життєвий шлях людини залежить переважно від неї самої. Ринкові реалії вимагають від людини здатності швидко приймати рішення, змінювати стратегію діяльності, якщо попередня неефективна, здобувати нові професії та кваліфікації, бути мобільною та вміти адаптуватися до видозмін соціальних ролей, тобто постійно піклуватися про підвищення своєї соціальної грамотності, освіченості, компетентності. Вироблення нових стратегій і моделей діяльності та поведінки відбувається здебільшого в період розвитку та соціального становлення молоді людини, яка генерує інноваційне мислення і творчість, що у свою чергу сприяє розвитку її самобутності та індивідуальності.

Виділяючи студентські роки як специфічний період життя людини, слід звернути увагу на те, що студентство як соціальна група має свої

спільні інтереси, традиції, світогляд, певні специфічні якості. Студентство характеризується особливим способом життя, умовами навчальної праці і побуту та своєрідною роллю у розвитку суспільних відносин.

Студентська молодь за своєю сутністю є найменш консервативним і найбільш прогресивним прошарком населення, тобто студентство стає своєрідним барометром суспільних відносин у державі, що дає змогу йому бути потенційним лідером у привнесенні в життєдіяльність суспільства нових демократичних ідей. Відповідно студенти покликані сприяти саморозвитку на позиціях лідерства з опорою на організаційну та управлінську діяльність, самовихованню з опорою на почуття відповідальності за свої вчинки, самоуправлінню з опорою на власні здібності, інтереси, бажання [2].

Соціальна активність молоді детермінується зовнішніми (виховна ситуація у навчальному закладі, підтримка проявів соціальної активності адміністрацією навчального закладу, матеріальне та соціально-побутове, сімейне становище молоді, стан здоров'я, заохочення, визнання) і внутрішніми чинниками (потреба людини у соціальній активності та ставлення до неї, орієнтація молоді на суспільні цінності, емоційні та вольові якості молодої людини, вміння та навички у здійсненні соціально значущої діяльності, здатність до рефлексії).

Маючи за мету формування та розвиток соціальної активності в молодому віці й виходячи з принципу єдності формування активності та її вивчення, ми вважаємо, що першим кроком нашої дослідницької діяльності має бути вивчення наявного рівня цієї якості, що дасть нам змогу вибудувати у подальшому необхідну стратегію, розробити шляхи й обґрунтувати умови її формування.

З метою дослідження соціальної активності молоді нами були застосовані методи діагностики середовища (аналіз статистичної інформації, соціально-педагогічної діяльності в навчальних закладах міста, анкетування молоді з метою отримання інформації щодо сприйняття молоддю середовища міста та їх потреб, систематизація отриманої інформації) та психодіагностичні методи (стандартизовані методики) для визначення показників сформованості соціальної активності молоді міста.

При цьому враховано, що основними видами соціальної активності молоді є: навчальна, наукова, творча, дозвіллева, громадська. Ці види соціальної активності інституціоналізуються в межах закладів освіти у навчальних спільнотах: класах/академічних групах, органах шкільного та студентського самоврядування, клубах за інтересами, гуртках самодіяльності, наукових товариствах, неформальних групах, громадських об'єднаннях тощо.

Соціально-педагогічна робота з розвитку та формування соціальної активності молоді здійснюється за наступними основними напрямками: виховання і навчання лідерських якостей у молодої людини, а також відбір і підтримку найбільш ефективних лідерів; залучення молодих

людей у безпосередню цілеспрямовану соціально-корисну діяльність, у процесі якої вони можуть бачити позитивний результат власних дій.

Ці напрями соціально-педагогічної діяльності реалізуються у закладах освіти м. Старобільська через учнівське та студентське самоврядування; проведення молодіжних конкурсів, змагань і фестивалів.

Заклади освіти у м. Старобільськ представлені: 1) закладами загальної середньої освіти (7 од.), 2) закладами позашкільної освіти (3 од.), 3) закладами професійної (професійно-технічної) освіти (2 од.), 4) закладами фахової передвищої освіти (3 од.), 5) закладом вищої освіти (1 од.).

У закладах загальної середньої освіти виховання і навчання лідерських якостей проводяться в рамках діяльності Луганської обласної дитячої громадської організації «Лугарі» (ЛОДГО «Лугарі»). Робота дитячої організації складається із заходів, метою яких є формування громадської і соціальної активності підростаючого покоління Луганської області; виховання патріотів України; підтримка ініціатив дитячих громадських організацій, координація діяльності ДГО. Програма забезпечує фінансовий супровід діяльності ДГО області [3].

Фактично, дитяча громадська організація «Лугарі» охоплює школярів віком від 6 до 14 років. Учні старших класів залишаються поза межами роботи шкільного самоврядування та громадської діяльності.

Опитування учнів закладів професійної освіти свідчить, що учнівське самоврядування в навчальних закладах здебільшого реалізується лише суто формальним обранням старост груп, обов'язком яких є донесення загальної інформації до учнів, взятті участі у старостаті навчального закладу тощо. При цьому, більшість від загального складу учнівської молоді залишається поза межами діяльності учнівського самоврядування.

На базі закладів фахової передвищої та вищої освіти студентське самоврядування має інші форми. Основним підґрунтям студентського самоврядування є три напрями руху: до саморозвитку, самовиховання і самоуправління.

Основними завданнями органів студентського самоврядування є такі:

- забезпечення і захист прав та інтересів студентів, зокрема щодо організації навчального процесу;
- забезпечення виконання студентами своїх обов'язків;
- сприяння навчальній, науковій та творчій діяльності студентів;
- сприяння створенню відповідних умов для проживання і відпочинку студентів;
- сприяння діяльності студентських гуртків, товариств, об'єднань, клубів за інтересами;
- організація співробітництва зі студентами інших закладів вищої освіти і молодіжними організаціями;

- сприяння працевлаштуванню випускників;
- участь у вирішенні питань міжнародного обміну студентами;
- сприяння проведенню серед студентів соціологічних досліджень

[4].

У м. Старобільськ діє один заклад вищої освіти – ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». У зв'язку з проведенням на території Луганської та Донецької області АТО, заклад функціонує в особливому режимі. Специфіка роботи інститутів та факультетів ЗВО обумовлює особливу форму існування студентського самоврядування в закладі. Залучення студентської молоді в безпосередню цілеспрямовану соціально-корисну діяльність, у ході якої вони можуть бачити позитивний результат своїх дій, здійснюється через залучення до діяльності громадських формувань, клубів за різноманітними спрямуваннями, проведення заходів соціального, культурного, дозвільного спрямувань.

За даними Державної служби статистики України кількість громадських об'єднань в Луганській області на кінець 2016 року склала 383. Відповідно, громадські об'єднання, які зареєстровані на території м. Старобільська складають 18% по відношенню до загальної кількості по області. Луганська область посідає останнє місце в Україні за кількістю зареєстрованих громадських об'єднань. На першому місці – Львівська область (2164), другому – Одеська (1644), третьому – Закарпатська (1579). Таким чином, рівень залучення населення, у тому числі і молоді, до діяльності громадських об'єднань у Луганській області дуже низький.

З метою вивчення ефективності соціально-педагогічної роботи з формування соціальної активності молоді у м. Старобільськ нами було проведено опитування, в якому взяло участь 50 осіб віком від 15 до 27 років. Респонденти мали відповісти на різноманітні запитання, які спрямовано на виявлення знань щодо діяльності молодіжних громадських організацій у м. Старобільськ, відношення до їх діяльності та готовність опитуваних до активної участі в їх роботі; розуміння молоддю змісту дозвілля; переваги щодо видів дозвілля; причини, які спонукають молодь обирати ті чи інші форми дозвілля. Анкету для опитування створено за переліком питань, використаних Молодіжним центром Волині спільно з Державним інститутом сімейної та молодіжної політики, при проведенні соціологічного дослідження «Молодь Волині – 2017» [5].

Підсумовуючи інформацію, отриману за результатами опитування, маємо наступний образ молоді людини у м. Старобільськ:

- молода людина, яка витрачає вільний час на улюблену справу, розваги та відпочинок (здебільшого, перегляд фільмів на комп'ютері чи по телевізору), спілкування з друзями (здебільшого в соцмережах Інтернет). Проведення вільного часу обирається за критеріями «подобається» та «матеріальна доступність»;

- за останній рік брала участь у спортивних організаціях або організаціях, пов'язаних з організацією дозвілля. Інформації щодо діяльності молодіжних організацій у місті та досвіду роботи в них – не має;
- вважає найголовнішими молодіжними проблемами – відсутність змістовного дозвілля та працевлаштування, які можуть вирішити органи влади та місцевого самоврядування. Допомогти владі може молодь, тому готова залучитись до процесу змін у рідному місті шляхом безпосередньої участі у соціальних проектах, при цьому проблемами територіальної громади не переймається, бо не вважає, що зможе їй чимось допомогти;
- вважає за необхідність залучення молоді до прийняття управлінських рішень. Є бажання брати участь у громадському житті та різноманітних молодіжних проектах. Щоб активізувати залучення молоді до вирішення проблем громади/держави необхідно впровадити або розширити програми стажування в органах влади та проводити конкурси на найкращий соціальний проект у територіальній громаді. Має достатній потенціал знань та вмінь для участі у соцпроектах з метою впровадження змін.

Таким чином, виходячи з цього, можна виокремити та узагальнити притаманні молодій людині м. Старобільська особливості: низький рівень вольових якостей; відсутність практичного досвіду роботи в молодіжних громадських організаціях; низький рівень залучення до суспільно значущої діяльності в межах громадських організацій; низький рівень самостійності та активності. Наявні суперечності між реальною ситуацією та бажаннями, а саме: бажання залучитись до громадського життя та участі у соцпроектах, віра у спроможність молоді вирішити проблеми громади, власною готовністю до участі у громадському житті одночасно стикається з реальністю – байдужістю до проблем міста у зв'язку з невірою власної здатності допомогти їх вирішити, покладання на владу вирішення молодіжних проблем при низькому рівні впровадження засад державної молодіжної політики у населеному пункті.

Про сформованість здатності соціально-виховного середовища міста щодо формування соціальної активності молоді можна зробити висновки, узагальнюючи відповіді респондентів: молодь не сприймає шкільне/студентське самоврядування у закладах освіти міста як спроможне виховати лідерів/управлінців; низький рівень інформованості громадськості щодо діяльності громадських організацій у засобах масової інформації міста; відсутність місць для соціального дозвілля; відсутність на рівні міста та району заходів з реалізації державної та місцевої молодіжної політики та залучення молоді до управлінських рішень.

Враховуючи стан сформованості соціальної активності молоді у м. Старобільську, вважаємо за доцільне, процес формування соціальної активності у соціальних інститутах міста розпочати з розвитку соціальної ініціативності та лідерських якостей особистості молодої людини шляхом упровадження спеціальних тренінгових занять, спецкурсів, що

конструюють ситуації, які вимагають прояви тих чи інших особистісних здібностей, лідерських якостей та соціальної активності.

На думку канадських вчених П. Урса та Е. Хеллмана сильні лідери народжуються у процесі пізнання людиною самої себе.

У ході проведення експерименту нами було використано адаптовану до умов нашого дослідження програму, розроблену інститутом проблем виховання НАПН України [6].

У процесі формувального експерименту буде доцільним використання низки педагогічних методів, форм, засобів впливу у вихованні соціальної ініціативності молоді людини. Зокрема, методи: переконання для формування поглядів, уявлень, обміну інформацією, з використанням методу навіювання, розповіді, діалогу, доведення; вправлення для стимулювання позитивних мотивів, змагання, створення ситуацій успіху; оцінки і самооцінки для оцінювання вчинків, стимулювання діяльності, допомоги у самореалізації; критики та заохочення, зауваження, покарання, створення ситуацій довіри для формування контролю, самокритики і самоконтролю. Особливе місце у формуванні соціальної ініціативності займають методи формування самосвідомості, до яких належать розповідь, роз'яснення, лекція, етична бесіда, навіювання, доповідь, приклад. Важливими у розвитку соціальної ініціативності є використання методів організації діяльності і формування досвіду поведінки (вправи, привчання, доручення, педагогічна вимога, суспільна думка, виховуючі ситуації, метод соціальних спроб і ролей, рефлексії та ін.), а також методи стимулювання (змагання, заохочення, покарання, публічна подяка тощо).

Для формування соціальної ініціативності доцільними є використання активних методів: вирішення соціальних і педагогічних завдань, аналіз проблемних ситуацій, операційно-рольові ігри, ділові ігри, метод соціального проектування. Їх використання дозволить оптимізувати процес пізнання сутності й особливостей формування та значення у житті людини соціальної ініціативності, зокрема розвивати креативність мислення як запоруки ефективного планування та реалізації соціальних ініціатив; імітувати ситуації та знаходити креативні підходи до вирішення нестандартних ситуацій, знаходити шляхи і об'єкти докладання своїх сил і творчої енергії на користь соціуму.

Використання активних методів взаємодії в процесі різних формуючих впливів дасть змогу надати не тільки необхідну інформацію щодо певних питань, а й включити молоду людину до активного розмірковування над проблемою, емоційного реагування, активізації багажу знань, розвинути мислення тощо.

Враховуючи зазначене, зміст формувального експерименту можна розподілити за наступними напрямками соціально-педагогічної роботи: 1) формування соціальної ініціативності; 2) розвиток самоуправління та самоорганізація; 3) формування знань та навичок соціального проектування; 4) формування лідерських якостей [Так само].

У межах визначених напрямків соціально-педагогічної роботи, виокремлено наступні організаційні форми роботи, як: круглий стіл, міні-лекція, тренінг, бесіда, ділова гра. Організаційні форми, у зв'язку з обмеженим часом проведення експерименту у практичному здійсненні, було мінімізовано шляхом укрупнення тематичних занять, об'єднання тем.

Таким чином, з метою формування соціальної активності пропонується впровадити у соціально-педагогічну роботу: 1) тренінг «Готовність до соціальних дій», який спрямовується на розвиток готовності до соціальних дій, набуттю необхідних якостей, уміння приймати самостійні рішення. В ході проведення тренінгу застосовуються наступні засоби: групові дискусії, міні-лекції, рольові ігри, ігри на інтенсивну фізичну взаємодію, робота в парах і трійках тощо; 2) круглий стіл «Що таке соціальна ініціативність», з метою розширення уявлень учасників щодо дефініцій «ініціатива», «соціальна ініціативність»; визначення якостей, необхідних для прояву соціальної ініціативності; розуміння необхідності проявляти соціальну ініціативність; напрацювання вміння вести діалог, відстоювати власну точку зору тощо.

Проаналізувавши результати формувального експерименту можна зробити висновок, що дійсно запропоновані форми та методи соціально-педагогічної роботи позитивно впливають на розвиток соціальної активності молоді.

Проведене нами дослідження проблеми формування соціальної активності молоді у закладах освіти м. Старобільська не претендує на остаточне її розв'язання. Проте, маємо достатньо підстав стверджувати, що використання наших теоретичних і практичних розробок підвищить ефективність соціально-педагогічної роботи у сфері формування соціальної активності молоді на сучасному етапі розвитку суспільства.

### **Список використаної літератури**

- 1. Гражданские** позиции молодежи и студенчества в современной Украине (на примере Харьковского региона) : монография / [авт. кол.: В. И. Астахова, Е. В. Астахова и др.] ; под общ. ред. И. С. Нечитайло ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2014. – 176 с. **2. Соціальна педагогіка:** навч. посіб. для студентів і викладачів ВНЗ. Рекомендовано МОН / Богданова І. М. – К., 2008. – 343 с. **3. Презентація** досвіду роботи Луганської обласної дитячої громадської організації «Лугарі» [Електронний ресурс]. – Луганская обласная детская общественная организация «Лугари». – Режим доступу: <https://lodgo.livejournal.com/833.html> **4. Серегин А. Н.** Методика исследования социальной активности студенческой молодежи / А. Н. Серегин [Электронный ресурс] // Тез. докл. и выступлений на III Всерос. социол. конгрессе «Социология и общество: пути взаимодействия» / Ин-т социологии РАН, Рос. об-во социологов. М., 2008. – Режим доступа: [http://www.isras.ru/publications\\_bank/1227106570.pdf](http://www.isras.ru/publications_bank/1227106570.pdf) **5. Звіт** за

результатами соціологічного дослідження «Молодь Волині». – 2017. – К. : 2017. – 45 с. **6. Методичний** коментар щодо організації формувального експерименту у дитячих громадських об'єднаннях та організаціях, залучених до теми НДР лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України «Формування соціальної ініціативності підлітків в дитячих об'єднаннях» (2013–2015 рр.). – Інститут проблем виховання НАПН України, лабораторія дитячих об'єднань. – К., 2014. – 194 с.

**Отрощенко Н. Л., Стародуб Т. О. Соціально-педагогічна робота щодо розвитку соціальної активності молоді у закладах освіти міста**

У статті розкрито особливості процесу розвитку соціальної активності молоді у закладах освіти міста. Акцентовано, що першочерговим завданням молодіжної політики та інститутів соціалізації є формування соціальної активності молоді. Наголошено, соціально-педагогічна робота щодо розвитку та формування соціальної активності молоді повинна здійснюватися за наступними основними напрямками: виховання і навчання лідерських якостей у молодій людини, відбір і підтримка найбільш ефективних лідерів; залучення молодих людей в безпосередню цілеспрямовану соціально-корисну діяльність, в ході якої вони можуть бачити позитивний результат власних дій. Представлено результати формувального експерименту, які доводять, що запропоновані форми та методи соціально-педагогічної роботи позитивно впливають на розвиток соціальної активності молоді.

*Ключові слова:* соціальна активність, молодь, заклади освіти.

**Отрощенко Н. Л., Стародуб Т. А. Социально-педагогическая работа по развитию социальной активности молодежи в заведениях образования города**

В статье раскрыты особенности процесса развития социальной активности молодежи в учебных заведениях города. Акцентируется, что первоочередной задачей молодежной политики и институтов социализации является формирование социальной активности молодежи. Отмечено, социально-педагогическая работа по развитию и формированию социальной активности молодежи должна осуществляться по следующим основным направлениям: воспитание и обучение лидерских качеств у молодого человека, отбор и поддержка наиболее эффективных лидеров; привлечение молодых людей в непосредственную целенаправленную социально-полезную деятельность, в ходе которой они могут видеть положительный результат своих действий. Представлены результаты формирующего эксперимента, которые доказывают, что предложенные формы и методы социальной работы положительно влияют на развитие социальной активности молодежи.

*Ключевые слова:* социальная активность, молодежь, заведения образования.

**Otroshchenko N., Starodub T. Socio-Pedagogical Work on the Development of Social Activity of youth in Educational Institutions of the City**

The article reveals the peculiarities of the process of development of social activity of youth in educational institutions of the city. Social activity can provide rapid social progress, which changes nature, society, culture and the person himself as an object and subject of his own activities. It is emphasized that the primary task of youth policy and socialization institutes is the formation of social activity of youth. It is stressed that social and pedagogical work on the development and formation of social activity of young people should be carried out in the following main directions: education and training of leadership skills in young people, selection and support of the most effective leaders; the involvement of young people in direct targeted social and productive activities, during which they can see the positive result of their actions. Within the specified directions of social-pedagogical work, the following organizational forms of work are distinguished: round table, mini-lecture, training, conversation, business game. Organizational forms, due to the limited time of conducting the experiment in practical implementation, were minimized by consolidation of thematic classes, association of themes. The results of the forming experiment are presented, which prove that the proposed forms and methods of social-pedagogical work positively influence the development of social activity of youth.

*Key words:* social activity, youth, educational institutions.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 37.013.42:364-78:[616.89-008.441.44:159.922.6]

**В. В. Суліцький, М. Л. Пелешенко**

**ЕФЕКТИВНІСТЬ ПРОВЕДЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ  
ПРОФІЛАКТИКИ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ТА АУТОДЕСТРУКТИВНОЇ  
ПОВЕДІНКИ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

Сьогодні в Україні гостро стоїть питання психологічної безпеки громадян, як важливого чинника ментального здоров'я нації. У кінці червня 2018 р. в м. Києві, в недобудованому корпусі медичного університету було виявлено тіло студента, який вчинив суїцид через повішання. Причин самогубства не були встановлені. Ще раніше, а саме в взимку 30 січня 2018 р., студентка Національного медичного університету імені Богомольця Мукаддас Насирлаєва також вчинила самогубство, стрибнув з мосту Патона. Вірогідними причинами цього

вчинку стали проблеми з отриманням громадянства та відрахування з університету.

Останнім часом, такі випадки трапляються все частіше в Україні, яка входить до п'ятірки країн Західної Європи та першу десятку держав світу з високим рівнем суїцидальної активності серед дітей і молоді.

За підсумками та статистикою Міністерства надзвичайних ситуацій, в Україні на кожні 100 тис. людей припадає близько 22 суїцидів. Якщо проаналізувати стан справ у державі за останні десять років щодо суїцидальної активності серед населення, треба зазначити, що спостерігається «тенденція стабільності» у цьому показнику. Середня чисельність випадків самогубств не збільшується, але й не зменшується. У той же час, цей показник серед молоді, у тому числі студентів, за останні роки суттєво зріс та складає приблизно 28-32 випадків на 100 тис. населення.

В грудні 2017 р. Кабінетом Міністрів України схвалено Концепцію розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року. Серед завдань, визначених Концепцією щодо розв'язання проблем у сфері охорони психічного здоров'я, заплановано впровадження заходів профілактики суїцидів, але тільки серед осіб, які відбувають покарання у виді позбавлення волі [1, с. 3].

Окрім цієї Концепції, жодних програм, проектів із дослідження та профілактики самогубств як негативного соціального явища в Україні не ведеться та ніякі кошти не виділяються. Тільки у 2017 р. було анонсовано створення національної гарячої лінії для емоційної підтримки та попередження самогубств. Також, варто відзначити, що такої посади як психолог чи соціальний педагог відсутня в більшості вищих навчальних закладів України немає і «тягар» проведення мінімального роз'яснення, тренінгів, лекцій покладений на кураторів навчальних груп чи самих викладачів та цілком залежить від їхнього бажання. Ці та інші чинники зумовили потребу у розробці соціально-педагогічної програми з профілактики суїцидальної та аутодеструктивної серед студентської молоді.

Аналіз наукової літератури показав, що дослідження проблем самогубства носить тимчасовий характер, а заходи щодо профілактики та попередження суїцидів мають відомчий характер.

Варто відзначити, що значний вклад у розуміння суїцидології, як науки, внесли А. Амбрумова, О. Міхлін, С. Бородін, А. Чуприков, Г. Пилягіна, А. Моховіков, В. Розанов, Л. Шестопалова, В. Суліцький, С. Яковенко. Соціально-педагогічні проблеми самогубств розглядаються у наукових працях Т. Вашека, С. Трусової, Н. Защик, Л. Шестипалової, В. Войтко та ін.

Серед іноземних науковців варто відзначити Tracy L. Cross, Cassady, J. Madelyn S. Gould, D. Angel, Н. Фабероу. Велике значення в дослідженні суїцидів мають наукові праці Девіда Лестера. Він досліджував причинно-наслідкові зв'язки між аутодеструктивною поведінкою та вживанням

алкоголю, приступами неконтрольованого гніву, будовою тіла, соціальними мережами, дозволом на вогнепальну зброю, душевними хворобами, типом особистості, релігією, депресією тощо.

Залишаються практично не вивченими проблеми, що пов'язані з організацією та проведенням роботи з профілактики самогубств в Україні. Досвід зарубіжних країн, зокрема США, свідчить про існування безліч різноманітних наукових програм, які здійснюються серед населення для вирішення цієї проблеми. В нашій державі така практика відсутня. Якщо щось і робиться то має тимчасовий, рекламний характер.

Аналіз наукової літератури також свідчить про потребу активізувати роботу з профілактики самогубств серед студентської молоді. Це обумовило мету нашого дослідження: розробити соціально-педагогічну програму з профілактики та попередження суїцидальної та аутодеструктивної поведінки серед студентської молоді, визначити її ефективність та перспективи її впровадження у виховний процес вищих навчальних закладів освіти.

Студентська молодь, особи віком від 15 до 24 років, які здобувають освіту у вищих навчальних закладах України, з метою отримання відповідного освітнього рівня та кваліфікації. Студентський вік, як правило, це період завершення формування та становлення характеру особистості. Це поєднання юності та дорослості, що супроводжується безліччю проблем і соціально-психологічним тиском з різних боків суспільного життя.

Наше дослідження було проведено на базі Київського університету імені Бориса Грінченка у період з січня до червня 2018 року. В ньому взяли участь 24 студента (4 хлопця, 20 дівчат). Середній вік складає 19 років. Чотири людини – одружені, решта – вільні або знаходяться у стосунках. Із загального числа студентів лише 10 осіб проживала у сільській місцевості або селищах міського типу, 14 – були мешканцями міст; 6 студентів навчалися у спеціалізованих середніх закладах освіти, 18 – у звичайних школах. Склад сім'ї досліджених: двоє були сиротами та виховувалися бабусею, 8 – виховувалися одним із батьків, 14 проживали у повних сім'ях.

Респондентів розбили на дві групи: цільова та контрольна. Кількісний та якісний склад учасників був однаковий.

Робота була організована та проведена у три етапи:

I етап – психодіагностичне вивчення усіх студентів, які брали участь у дослідженні.

В обох групах були проведені:

1. Визначення рівня суїцидального ризику у студентів «Тест на визначення рівня суїцидального ризику», який передбачає 4 рівня ризику: нульовий, мінімальний, середній (тривожний), максимальний.

2. Визначення рівня стійкості нервової системи студентської молоді до подразників з боку зовнішніх чинників «Тест на визначення стійкості

нервової системи», який включає в себе 3 рівня стійкості: висока, достатня, низька.

II етап – організація та проведення занять за розробленою нами соціально-педагогічною програмою з профілактики суїцидальної та аутодеструктивної поведінки серед студентської молоді. Вона включала:

⇒ Лекцію на тему: «Запобігти та застерегти». Це розповідь про історію виникнення такого явища як «суїцид», історичний розвиток наукових поглядів на цю проблему, діяльність різних державних, громадських закладів щодо профілактики та попередження самогубств, статистичні дані різних країн тощо. Під час проведення лекції студентам був роздана «Пам'ятка для кожного». Вона містила інформацію про номери та контакти соціальних служб і установ, де кожний студент може отримати психологічну підтримку та соціальну допомогу.

⇒ Тренінг з елементами мотиваційного консультування (притчатерапія; формування зацікавленості у житті, як процесі). Він включав в себе показ презентації, мотиваційні відео (притчі та позитивні життєві ситуації), проведення самого тренінгу (виконання та обговорення завдань, ситуаційних проблем), зворотній зв'язок.

III етап – повторне психодіагностичне вивчення усіх студентів, які брали участь у дослідженні, порівняння й аналіз отриманих результатів, визначення ступеню ефективності запропонованої програми, розробка пропозицій до її впровадження у виховну діяльність вищих навчальних закладів.

Загальний аналіз вивчення рівня суїцидального ризику – чинника, що має впливати на прийняття рішення про вчинення самогубства дав такі результати:

- у контрольній групі: один респондент мав максимальний рівень суїцидального ризику, один – середній рівень; 12 – мінімальний рівень;
- у цільовій групі: 6 осіб – з мінімальним суїцидальним ризиком, 3 особи – з середнім (тривожним) та 5 осіб – з максимальним ризиком.

Загальний аналіз рівня стійкості нервової системи – чинника, який стримує від вчинення самогубства, дав такі результати:

- у контрольній групі: виявлено 11 респондентів з високим рівнем стійкості нервової системи, 2 – з середнім, 1 – з низьким (схильний до частих депресій, нервових зривів, які, в майбутньому, можуть призвести до аутодеструктивної поведінки);
- у цільовій групі: за результатами анкетування було виявлено 6 респондентів із низьким рівнем стійкості нервової системи, 4 – з середнім, 4 – з високим.

Таким чином, була підтверджена залежність між силою нервової системи людини та її рівнем суїцидального ризику. Чим нижче сила нервової системи у людини, тим більше у неї рівень суїцидального ризику. Коефіцієнт кореляції ( $r = 0,89$ ;  $P < 0,01$ ).

Дослідження показало, що середній показник рівня стійкості нервової системи від зовнішніх подразників у студентів жіночої статі менше за цей показник у студентів-хлопців ( $r = 0,83$ ;  $P < 0,01$ ).

За результатами анкетування щодо визначення суїцидального ризику визначаємо, що найбільший суїцидальний ризик мають студенти чоловічої статі ( $r = 0,81$ ;  $P < 0,01$ ).

Були виявлені спільні для всіх респондентів з низьким рівнем стійкості нервової системи ( $r = 0,91$ ;  $P < 0,01$ ), чинники, що збільшують вірогідність прийняття рішення про самогубство, або про вчинення аутодеструктивних дій, зокрема це:

- коли тебе не розуміють, попри твої численні пояснення та повторення;
- коли незнайомі люди, без будь-якої видимої на те причини, починають говорити до тебе;
- коли не відповідають взаємністю;
- коли в тебе не виходить щось з першого разу.

Усі ці твердження майже одностайно (100%) відзначені респондентами як ті, що викликають значний психологічний дискомфорт і сильний тиск на нервову систему.

В анкетуванні щодо визначення суїцидального ризику встановлені ствердження, на які відмітила переважна більшість респондентів:

- бувають такі моменти, коли просто хочеться просто поплакати чи посидіти в самотності (67%).

Це свідчить про те, що в епоху глобалізації, розвитку технологій, урбанізації, шаленого темпу життя, великого потоку інформації, людина відчуває втому та пригнічення, якщо не матиме вільного часу на самого себе. Виникає потреба у відпочинку й усамітненні. Це є нормою. Дуже важливо відрізняти: коли людина хоче просто відпочити, а коли вона стає соціофобом і уникає людей, суспільства в принципі.

Дане діагностичне анкетування не лише визначило найбільш вразливих студентів, а, в певній мірі, виявило проблеми, які хвилюють сучасну молодь. Це особистісні міркування, переживання втрати батьківської любові, смерть близьких, сором, почуття провини, незадоволеність собою, любовні невдачі, страх, самотність, бажання привернути до себе увагу, наслідування смерті знаменитостей, тощо. Попри «класичних», якщо можна їх так називати, причин суїцидальної поведінки, було встановлено нові, серед яких: сором за те, що живуть за кошти батьків і не мають фінансової самостійності (60%), комплекс неповноцінності через «погоню за лідерством» (50%), гендерна ідентифікація (15%).

Наша держава переживає важкі часи через нестабільну економічну ситуацію, що сильно впливає на психологічне здоров'я суспільства та на його комфорт життя. Менше третини відзначили, що не мають тих благ суспільства, які є в інших, і через це відчувають щось на кшталт сорому, злості. В епоху розвитку соціальних мереж, Інтернету ця проблема досить актуальна, так, як кожен може показати своє життя з кращого боку в різних соціальних мережах, хоча, як правило, віртуальна дійсність не відповідає реальності.

Однією із вимог сьогодення – бути лідером. Але, ця парадигма деструктивна, викликає комплекс неповноцінності. Постійна потреба порівнювати себе з іншими, більш успішними, викликає низку негативних емоційних реакцій, які з часом переходять у стан невростенії. Не можуть бути всі «лідерами», «першими». Результатом такої «погоні за лідером» є відчуття дискомфорту через постійну незадоволеність власними досягненнями, а це викликає деструктивні думки та призводить до суїцидальних думок і спроб. Під час проведення профілактичних заходів, ми говорили не про «лідерство», а про «фаховий професіоналізм» – бути кращим в обраній галузі діяльності, служити суспільству, надавати людям висококваліфіковану професійну допомогу.

Однією з нових проблем молоді, яка отримала широкий резонанс у засобах масової інформації, стала гендерна ідентичність. Відчуття того, що народився не в тому тілі або що належиш до людей нетрадиційної сексуальної орієнтації, викликає страх, сором, постійну нервову напруженість. Суспільство, в більшості випадків, залишається не толерантним до цієї категорії громадян. Як правило, психологічною підтримкою таких осіб займаються одиниці фахівців у всій країні. У роботі з людьми нетрадиційної сексуальної орієнтації дуже важливо враховувати всі аспекти індивідуальної психології та фізіології, щоб жодним чином не нашкодити чи зробити гірше.

Після проведення профілактичних заходів, ми отримали зворотній зв'язок від студентів цільової групи. Ми попросили їх дати оцінку та поділитися враженнями. Високу оцінку (9,7 із 10) отримав тренінг з елементами мотиваційного консультування (притчатерапія; формування зацікавленості у житті, як процесу). Найбільше всього респондентам сподобалися життєві приклади з їх поетапним розбором, обговорення притч. Лекція на тему: «Запобігти та застерегти» отримала оцінку 8,7. Найбільше студентам запам'яталася така інформація: вміння долати проблеми та способи вирішення конфліктних ситуацій; соціальні служби й установи, де кожна людина може отримати психологічну підтримку та соціальну допомогу. Окремо студенти відзначили «Пам'ятку для кожного», як вчасну та потрібну для використання у повсякденному житті.

*Підсумковий аналіз вивчення рівня суїцидального ризику дав такі результати:*

- у контрольній групі: максимального рівня суїцидального ризику не мав ніхто, один студент мав середній рівень; 13 - мінімальний рівень;
- у цільовій групі: 13 осіб мали мінімальний суїцидальний ризик, 1 особа – середній (тривожний) та осіб з максимальним ризиком не виявлено.

Аналіз рівня стійкості нервової системи дав такі результати:

- у контрольній групі: виявлено 12 респондентів з високим рівнем стійкості нервової системи, 2 – з середнім, 0 – з низьким (схильний до частих депресій, нервових зривів, які, в майбутньому, можуть призвести до аутодеструктивної поведінки);
- у цільовій групі: за результатами анкетування було виявлено 11 респондентів із низьким рівнем стійкості нервової системи, 3 – з середнім, 0 – з високим.

Окрім покращення результатів щодо рівня суїцидального ризику та рівня стійкості нервової системи, близько 75% отримали знання про можливість звернутися в певні соціально-психологічні служби у разі виникнення негативного психоемоційного стану друга чи подруги. Варто відзначити, що 85% респондентів поставили загальну оцінку в 8 балів з 10 (за 10-ти бальною шкалою) стосовно якості та корисності проведених заходів. Це дає підстави вважати, що соціально-педагогічна профілактична програма може використовуватися у соціально-виховній роботі зі студентами в майбутньому.

У контрольній групі жодних теоретичний і практичних маніпуляцій не проводилося, задля виявлення ефективності дослідження та визначення його доцільності проведення, корисності. Покращення результатів щодо рівня суїцидального ризику та рівня стійкості нервової системи в контрольній групі пояснюється тим, що конфліктна ситуація була вирішена, у зв'язку з чим, зникли ситуаційні подразники, поліпшився настрій та психоемоційний стан студента. Але, підсумкове анкетування показало, що більшість опитаних, а саме 70% не змогли в повній мірі назвати місце\установу, де можна отримати допомогу в разі виникнення складних життєвих проблем, негативних психоемоційних станів тощо. Варто відзначити, що переважна більшість (60% ) опитаних хотіли б пройти щось на кшталт «коучінгу» або тренінгу за цією тематикою.

Таким чином дана соціально-педагогічна профілактична програма є актуальною, має запит до проведення в майбутньому.

Проведення діагностичного опитування, розробка на основі отриманих даних спеціальної профілактичної програми для студентів ЗВО, її результативність є показовою не лише для розвитку науки в цілому, але й для покращення ситуації із суїцидальною поведінкою молоді.

**Список використаної літератури**

**1. Вашека Т. В.** Психологічні чинники суїцидальних ідецій та профілактика самогубств у підлітковому віці : Автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.04 / Т. В. Вашека ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2006. – 20 с. **2. Войтко В.В.** Характерні особливості суїциду та суїцидальної поведінки. Навч.-метод. посібник. – Кіровоград : КОШПО, 2014. – 34 с. **3. Психологія** суїцидальної поведінки: діагностика, корекція, профілактика : Зб. наук. пр. / ред.: С. І. Яковенко; Київ, ін-т внутр. справ при Нац. акад. внутр. справ України. – К., 2000. – 200 с. **4. Розанов В. А.,** Моховиков А. Н., Стилиха Р. Предупреждение самоубийств у молодежи: Семейное руководство. – Одесса: Обществ. организация «Экологическое здоровье человека», 2003. – 16 с. **5. Трусова С. М.** Соціально-психологічні передумови та профілактика суїцидальної поведінки підлітків та юнацтва : Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / С. М. Трусова; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2000. – 20 с.

**Сулицький В. В., Пелешенко М. Л. Ефективність проведення соціально-педагогічної профілактики суїцидальної та аутодеструктивної поведінки серед студентської молоді**

У статті проаналізовані результати проведення й ефективність розробленої соціально-педагогічної програми з профілактики суїцидальної та аутодеструктивної поведінки серед студентської молоді, як одного із видів діяльності у вищих навчальних закладах. Було розроблено тестування на визначення суїцидального ризику та рівня стійкості нервової системи студентів, проаналізовано отримані дані. На їх основі було розроблено профілактичну програму. За результатами проведення соціально-педагогічної профілактики зроблені відповідно висновки та надані рекомендації для її реалізації на практиці у майбутньому.

*Ключові слова:* суїцидальна поведінка, соціально-психологічна профілактика, аутодеструктивна поведінка, студентська молодь, соціально-педагогічна програма.

**Сулицкий В. В., Пелешенко М. Л. Эффективность проведения социально-педагогической профилактики суицидального и аутодеструктивного поведения среди студенческой молодежи**

В статье проанализированы результаты проведения и эффективность разработанной социально-педагогической программы по профилактике суицидального и аутодеструктивного поведения среди студенческой молодежи, как одного из видов деятельности в высших учебных заведениях. Было разработано тестирование на определение суицидального риска и уровня устойчивости нервной системы студентов, проанализированы полученные данные. На их основе была разработана профилактическая программа. По результатам проведения социально-

педагогической профилактики сделаны соответствующие выводы и даны рекомендации для ее реализации на практике в будущем.

*Ключевые слова:* суицидальное поведение, социально-психологическая профилактика, аутодеструктивного поведение, студенческая молодёжь, социально-педагогическая программа.

**Sulitskyi V., Peleshenko M. Effectiveness of Social and Pedagogical Prevention of Suicidal and Self-Destructive Behavior Among Students**

The article analyzes the results of the conduct and effectiveness of the developed socio-pedagogical program on the prevention of suicidal and auto-destructive behavior among students, as one of the types of activities in higher education institutions. A test was developed to determine suicidal risk and level of stability of the nervous system of students, analyzed the obtained data. On their basis, a preventive program was developed. According to the results of the socio-pedagogical prevention, conclusions and recommendations for its realization in practice in the future have been made accordingly.

*Key words:* suicidal behavior, socio-psychological prophylaxis, self-destructive behavior, students, social-pedagogical program.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Ваховский Л. Ц.

УДК 37.015.31:316.42-057.87

**Я. І. Юрків**

**МЕДІАЦІЯ ЯК СПОСІБ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ**

Історія людської цивілізації насичена різного роду конфліктами. З найдавніших часів люди намагаються вирішити виниклі суперечки та мріють про безконфліктне існування. Сьогодні є гостра потреба та необхідність всебічного вивчення конфліктів з метою нівелювання негативних наслідків та максимального використання закладених позитивних можливостей для розвитку особистості. Соціальний працівник обов'язково повинен володіти знаннями про чинники, які обумовлюють виникнення міжособистісних конфліктів, це дозволить йому розробити комплекс методів, спрямованих на їх профілактику та формування навичок успішного вирішення. Таким чином, соціальний працівник зможе допомогти особистості знайти ефективні способи розв'язання конфлікту та надати інформацію про основні психологічні особливості особистості, а також про можливості саморегуляції та гармонізації її психічного і соціального життя.

Дослідженню проблем медіації присвятили свої наукові розробки А. Анцупов, Є. Бабосов, В. Вишнякова, Н. Грішина, Г. Козирєв, Е. Сепанова, Н. Бондаренко-Зелінська, С. Загайнова, С. Запара, Г. Гончарова, О. Кармаза, В. Комаров, Д. Кушерець, С. Кузьменко, Н. Мазаракі, Ж. Міріманов, Ю. Притика, В. Пухаленко, Е. Рунессон, Н. Турман, В. Рєзнікова, С. Фурса, В. Ярков та ін. безпосередньо висвітлювали питання розв'язання конфліктів. Однак, на сьогоднішній день ще не з'ясовано усі аспекти зазначеної проблеми, тому **метою статті** є аналіз сутності конфліктів та визначення впливу медіатора на процес налагодження міжособистісних взаємин.

У тих ситуаціях, коли можливості односторонніх дій учасників конфлікту (між самими людьми) практично вичерпані або ціна продовження конфлікту стає дуже високою, у опонентів залишається шанс вирішити проблему шляхом переговорів. Проте не завжди ситуація складається таким чином, що сторони готові вести прямі переговори. В цьому випадку вихід може бути знайдений через залучення до взаємодії нейтральної третьої сторони. Її участь доцільна і тоді, коли прямі переговори між конфліктуючими сторонами зайшли в безвихідь. Посередник допомагає віднайти спосіб вирішення конфлікту. Мета його – прагнення перетворити опонентів у партнерів. Конфлікт можна вирішити моральною заборорою; шляхом тільки самостійного осмислення, відчуття, переживання, відповідальності за ситуацію обох конфліктуючих сторін.

Термін *«третья сторона»* – широкий і соціальний. Науковці [5] виділяють три основні форми участі третьої сторони у врегулюванні та вирішенні конфлікту: суд, арбітраж та посередництво.

Важливо звернути увагу на те, що серед означених вище форм участі третьої сторони у врегулюванні та вирішенні конфлікту лише остання орієнтована на використання переговорного підходу.

Можна сказати, що посередництво – спеціально організована форма спілкування двох конфліктуючих сторін, що здійснюється за допомогою третьої, нейтральної сторони (посередника) з метою опосередкованого управління процесом розв'язання конфлікту згідно з правилами діалогічної взаємодії.

Жоден сучасний конфлікт не можна розглядати ізольовано від загального соціального процесу. Наявність третьої сторони (навіть спостерігача) завжди активно впливає на перебіг конфлікту. Сам факт присутності третьої сторони, не важливо при якому втручанні, контрактному чи спонтанному, може здійснити великий вплив на взаємодію конфліктуючих сторін. Підключення третьої сторони зводить розвиток конфлікту з деструктивного шляху, хоча б тимчасово. Взагалі підключення третьої людини у діадичну систему різко змінює структуру можливих у ній відносин і суттєво порушує існуючі взаємодії [5].

Втручання посередника, на думку конфліктологів [6], *доцільне* у наступних випадках: а) конфліктуючі сторони проявляють готовність до

сумісного пошуку вирішення проблеми, але не можуть знайти точок зіткнення; б) безпосереднє спілкування учасників конфлікту серйозно ускладнене або припинене, і участь третьої сторони може сприяти зміні цієї ситуації; в) для конфліктуючих сторін важливе збереження і продовження взаємин; г) учасники конфлікту зацікавлені у контролі над схвалюваними рішеннями; д) конфліктуючим сторонам важливо «зберегти особистість», тобто зробити так, щоб завершення конфлікту не виглядало як поразка ні для однієї з них, і допомога в цьому посередника може виявитися вагомою; е) для опонентів важливим є такий аспект подолання розбіжностей, як конфіденційність.

У науковій літературі технологія посередництва у конфліктах відома під назвою «медіації» (посередник, відповідно, називається конфліктолог-практик, «медіатор»).

*Медіація* – вид діяльності, що полягає в оптимізації за допомогою третьої сторони процесу пошуку вирішення проблеми задля припинення конфлікту [5, с. 37].

Медіаторство може бути офіційним (формальним) і неофіційним (неформальним). *Офіційними медіаторами* виступають психологи, соціальні працівники, соціальні педагоги тощо. Деякі треті сторони виконують ролі *медіаторів* (тих, хто допомагає головним дійовим особам досягти добровільної згоди), *арбітрів* (тих, хто має повноваження давати зобов'язуючі рекомендації по налагодженню конфлікту) і *омбудсменів* (тих, кому доручено розгляд конфліктів приватних осіб і організацій). Ефективність таких формальних ролей третіх сторін визначається їх закономірністю, тобто правом займатися улагодженням конфліктів.

Треті сторони можуть виконувати і неформальні ролі, наприклад посередників (тих, через кого здійснюється обмін посланнями між учасниками конфлікту) і спеціальних посланців (тих, хто назначений для передачі конкретного послання від імені однієї із сторін конфлікту). На відміну від своїх більш формальних аналогів, неформальні треті сторони зазвичай діють за сценою. Таким чином, неформальні треті сторони можуть бути дуже корисними при досягненні згоди, особливо коли більш формальні функції виконуватися не можуть через напруженість конфлікту, яка досягає такої ступені, що публічне спілкування між його сторонами стає неможливим [6].

Люди, здебільшого, звертаються до медіаторів, безуспішно втративши всі аргументи, сили та засоби для розв'язання конфлікту, коли в позиціях, які вони відстоюють, не вдається знайти спільне, по-різному тлумачать головні для вирішення конфлікту критерії, або вважають конче необхідним зовнішній контроль за дотриманням проміжних тимчасових угод. Буває, що сторони дорожать добрими відносинами, але за певних обставин не можуть порозумітися і тоді вдаються до послуг медіатора.

Залежно від впливу медіатора на рішення конфліктуючих сторін соціологія конфлікту визначає такі його *ролі*:

- *третейський суддя* (авторитарна роль, має найбільші

можливості щодо визначення варіантів вирішення проблеми);

- *арбітр* (теж має значні повноваження, але сторони можуть не погодитися з його рішенням та опротестувати його);

- *посередник* (більш нейтральна роль; маючи певні знання, він забезпечує конструктивне обговорення проблеми, прийняття рішення залишається за конфліктантами);

- *помічник* (не втручається у полеміку щодо змісту проблеми та прийняття рішення, забезпечує організацію переговорів та зустрічей);

- *спостерігач* (своєю присутністю утримує сторони від порушень домовленостей, агресії) [6].

Як тактичні прийоми медіатор може застосовувати почергове вислуховування сторін у межах спільної зустрічі, човникову дипломатію (курсуючи між конфліктантами), тиск, акцентування на слабких моментах у позиціях опонентів. Він повинен володіти знаннями та професійними якостями для переговорів, мати досвід регулювання конфліктів, знання ситуації та особливостей конфлікту, необхідні особистісні якості тощо. Медіацію вважають досить ефективною формою розв'язання конфліктів.

Процедура і технологія посередництва в розв'язанні конфлікту складається з **п'яти основних етапів**:

- 1) організації опосередкування конфлікту;
- 2) мотивації і встановлення відносин партнерів, опонентів;
- 3) монологічного опосередкування конфлікту;
- 4) діалогічне опосередкування конфлікту;
- 5) підбиття підсумків роботи [6].

Розкриємо кожен з цих етапів.

Організація конфлікту полягає у проектуванні форми сеансів опосередкування конфліктів та підготовки учасників конфліктів до майбутньої взаємодії (місця зустрічі, деякий реквізит, просторового розташування учасників взаємодії і т. ін.).

Мотивація і встановлення відносин учасників розв'язання конфлікту стверджує, що посередник виділяє серйозність ситуації, яка виникла, висловлює повагу до учасників конфлікту, прагне ненав'язливо переконати у можливості успіху, знайомить з основними правилами успішного спілкування в конфлікті.

Монологічне опосередкування в конфлікті розгортається як регульоване посередником почергове висловлення своїх позицій сторонами конфлікту, своїх поглядів, почуттів. Головний метод ведучого на цьому етапі – підтримання активного і пасивного слухання з боку кожного опонента.

Діалогічне опосередкування конфлікту полягає в тому, що взаємодія між конфліктуючими з регульованим посередником, обміном монологіями поступово переводиться в безпосередній діалог між ними, який все рідше переривається посередником. Інколи застосовується прийом зміни ролей кожної сторони на протилежні, щоб поглибити і закріпити розуміння конфліктної ситуації з позиції партнера.

Підбиття підсумків конфлікту полягає в короткому аналізі конфліктної ситуації кожною стороною і формулюванні взаємної згоди (усно або письмово) про результати розв'язання конфлікту, шляхи та засоби подальших взаємовідносин між конфліктуючими в минулому [5].

Кожний етап посередництва у конфлікті відповідно передбачає розвиток п'яти основних форм та навичок посередника, який розв'язує конфлікт. Отже, як ми бачимо, бути «суддею справи» досить відповідально і авторитетно.

Досвід використання посередництва вказує на необхідність урахування специфіки конфлікту і особливостей його протікання. Розглядаючи посередництво, ми повинні враховувати той аспект, що сторони конфлікту ведуть офіційні переговори відносно визначення предмета. Тому стадії посередництва можна поєднати з етапами переговорів і визначити рекомендації посереднику відносно кожного етапу.

Підготовчий (допереговорний) етап – сторони формулюють свої цілі, збирають і систематизують матеріал для підтвердження своєї позиції, обирають тактику переговорів, приймають рішення про участь посередника в переговорах. Для посередника це етап переговорів з сторонами про свою участь у процесі примирення, збір інформації про сам конфлікт і сторонах конфлікту.

На цьому етапі важливо планово і системно зібрати інформацію, що дозволить сформулювати попередньо діагноз ситуації, виявити відносну «силу» кожної сторони, можливі альтернативні шляхи задоволення інтересів сторін. Визначитися відносно тактики своїх дій на початку переговорів [7].

Етап ведення переговорів: початок, дослідницький, визначення загальних меж згоди, пошук рішення, прийняття рішень.

На початку переговорів посереднику важко викласти свої цілі та процедуру посередництва у короткій формі, згадати про можливі негативні наслідки недосагнення домовленості, розробити спільно зі сторонами регламент переговорів і домовитися про індивідуальні зустрічі з кожною стороною.

Дослідницький етап включає в себе конфіденційні зустрічі посередника з кожною стороною і виклад сторонами своєї позиції на переговорах. Зустрічі («закриті засідання») повинні бути проведені в короткі строки, під час них налагоджуються відносини довіри, з'ясовуються інтереси сторін і позиції кожної сторони відносно шляхів урегулювання конфлікту.

Посередник орієнтує сторони на пояснення важливості власних інтересів, на аргументований виклад своїх позицій по вирішенню суперечливих питань. Разом із стороною він досліджує її найкращі та найгірші альтернативи досягнення домовленості.

Під час переговорів посередник перешкоджає появі дискусії, акцентуючи увагу на максимально повному і доказовому викладі

сторонами своїх позицій та інтересів. Він просить сторони скласти список спірних питань за їх пріоритетністю. Разом із сторонами він визначається відносно їх інтересів [6].

На етапі визначення спільних границь згоди розробляється спільна платформа для пошуку взаємовигідного рішення. На цьому етапі обговорюються критерії вигідного для обох сторін вирішення спірних питань, відповідальності, можливі міри довіри і форми контролю по виконанню майбутньої згоди. У випадку появи необхідності у учасників у отриманні додаткової інформації, домовляються про надійне джерело інформації і залучення експертів.

Посередник на цьому етапі керує обговоренням, орієнтуючи учасників на пошук спільних критеріїв, спільних інтересів і цілей. Як доводить практика, коли учасники «перестрибують» через етап з'ясування спільних рамок, прагнучи після початкового обміну думками почати розробку певних положень згоди, це приводить переговори в глухий кут.

Етап пошуку рішення характеризується боротьбою учасників за виштовхування «свого» рішення. Задача посередника полягає у відокремленні цього етапу від етапу прийняття рішення. Посередник орієнтує учасників на розгляд найпростіших питань, внесення пропозицій та їх модифікації. Усі варіанти вирішення посередник фіксує і потім пропонує учасникам внести в них зміни, які б їх покращили. Розглядається можливість прийняття з деяких питань тимчасових, часткових або умовних рішень, розчленування складної проблеми на декілька під проблем і перехід до згоди у вирішенні хоча б деяких з них, зниження взаємних вимог, прийняття ряду пропозицій «пакетом».

Якщо посередник бачить, що відносно певної пропозиції реально можна досягти згоди, то він направляє учасників на обговорення. Якщо одна зі сторін визнає пропозицію іншої неприйнятною, її просять сформулювати умови, при яких пропозицію може бути прийнято.

Загострення дискусії, спроби сторін здійснювати тиск, слід сприймати як нормальний прояв захисту власних інтересів. Посередник повинен зберігати об'єктивність, дотримуватися регламенту і допомагати «чесній грі» у рамках правил, які сторони обговорили. При необхідності посередник допомагає сторонам формулювати свої виправлення або умови [6].

На етапі прийняття рішення переговори часто заходять у глухий кут. Одна з сторін може робити це навмисно, з метою посилення тиску на іншу сторону, перевірки наполегливості і справжньої сили опонента. Можливо, це робиться з метою тягнути час або це прояв нереалістичних цілей однієї сторони, байдужості до досягнення домовленості з іншою. Може бути, що ця безвихідь зумовлена тим, що сторони мають приховані інтереси, які не були задекларовані, але без врахування яких домовленість не може бути досягнутою. У будь-якому випадку безвихідь переговорів – це перевірка кваліфікації та гнучкості посередника.

Посереднику слід діагностувати причину поведінки сторін, яка б довела обговорення до безвихідного стану, і використовувати адекватний ситуації прийом з цього положення. Якщо час, відведений на переговори, вичерпано, посередник може виступити ініціатором компромісної пропозиції, що враховує інтереси сторін, і не залишаючи жодну з них в позиції того, хто програв. Ключові питання вирішуються у кінці цього етапу.

Завершення переговорів – це останній етап, на якому сторони повинні сформулювати зміст згоди і оформити її протоколом, або викласти у письмовій формі причини суперечок і аргументувати позиції сторін. На цьому етапі посередник допомагає сторонам оформити домовленість. Слід пам'ятати, що задоволення від процесу переговорів не обмежується задоволенням від досягнення згоди, а містить у собі процедурне і психологічне задоволення, тобто задоволення тим, як і в якій атмосфері пройшли переговори.

Отже, посередництво є творчим процесом. У посередництві велику роль відіграє інтуїція, досвід, які допомагають посереднику знайти таку тактику дій, яка б була адекватною специфіці конфлікту, стилям поведінки у конфлікті та у переговорах сторін конфлікту, цілям посередництва.

#### **Список використаної літератури**

**1. Прикладная** конфликтология : [хрестоматия] / Сост. К. В. Сельченко. – Минск, 1999. – 356 с. **2. Рубин Дж.** Социальный конфликт : эскалация, тупик, разрешение / Дж. Рубин, Д. Пруйт, Ким Хе Сунг. – СПб. : Питер, 2002. – 378 с. **3. Скотт Дж. Г.** Конфликты. Пути их преодоления / Дж. Г. Скотт. – К. : Логос, 1991. – 247 с. **4. Сулимова Т. С.** Социальная работа и конструктивное разрешение конфликтов / Т. С. Сулимова. – М. : ВЛАДОС, 1996. – 184 с. **5. Управление** конфликтом / Под ред. В. А. Козлова, А. А. Козловой – М. : ИНФРА-М, 2005. – 192 с. **6. Хотееенкова Я. В.** Азбука конфликта / Я. В. Хотееенкова // Общество – знание в школе. – 1998. – №1 – С. 96.

#### **Юрків Я. І. Медіація як спосіб вирішення конфліктів**

У статті розглядаються питання пов'язані з висвітленням сутності конфліктів та визначення впливу медіатора на процес налагодження міжособистісних взаємин, розкрито сутність поняття «третя сторона» у вирішенні конфліктів; охарактеризовано медіацію як соціально-педагогічне явище, визначено технологію посередництва в розв'язанні конфлікту.

*Ключові слова:* третя сторона, конфлікт, медіація, посередництво, соціальний працівник-медіатор.

**Юрків Я. І. Медиация как способ разрешения конфликтов**

В статье рассматриваются вопросы, которые связаны с освещением сущности конфликтов и определения влияния медиатора на процесс налаживания межличностных отношений, раскрыта сущность понятия «третья сторона» в решении конфликтов; охарактеризована медиация как социально-педагогическое явление, определены технологии посредничества в разрешении конфликта.

*Ключевые слова:* третья сторона, конфликт, медиация, посредничество, социальный работник-медиатор.

**Yurkiv Ya. Mediation as a Way of Resolving Conflicts**

The article deals with issues related to the coverage of the essence of conflicts and the definition of the influence of the mediator on the process of establishing interpersonal relationships, the essence of the concept of "third party" in resolving conflicts is disclosed; Mediation is described as a social and pedagogical phenomenon, the mediation technology in conflict resolution is defined.

*Key words:* third party, conflict, mediation, mediation, social worker-mediator.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

1. **Бадер Світлана Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».
2. **Батуленко Віктор Ігорович** – магістрант навчально-наукового інституту педагогіки і психології спеціальності «Педагогіка вищої школи» ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».
3. **Богайчук Вадим Жоржович** – кандидат політичних наук, доцент, доцент кафедри суспільних наук Національного університету оборони України імені Івана Черняховського.
4. **Васьківська Галина Олексіївна** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України.
5. **Гнатюк Руслана Олександрівна** – магістр Київського університету імені Б. Грінченка.
6. **Грабовенко Наталія Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Київський університет імені Бориса Грінченка.
7. **Добровіцька Олена Олександрівна** – викладач кафедри Інформаційної справи та економічних дисциплін Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна».
8. **Ігнатенко Катерина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».
9. **Іхаб Макхулі** – аспірант кафедри педагогіки та психології Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро).
10. **Кабацька Олена Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри валеології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
11. **Кабусь Наталя Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.
12. **Калініна Ірина Миколаївна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».
13. **Караман Олена Леонідівна** – доктор педагогічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»; директор Науково-дослідного центру з проблем соціальної педагогіки і соціальної роботи НАПН України (на базі ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»).
14. **Коваленко Вікторія Євгенівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної

освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

15. **Ковальова Поліна Олегівна** – магістр Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

16. **Колосов Андрій Миколайович** – доктор економічних наук, професор кафедри менеджменту ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

17. **Коротасва Анжеліка Андріївна** – магістр Київського університету імені Бориса Грінченка.

18. **Котенєва Ірина Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

19. **Краснова Наталія Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

20. **Крохмаль Ірина Миколаївна** – старший викладач кафедри документознавства та інформаційної діяльності ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

21. **Курило Віталій Семенович** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, народний депутат України, голова вченої ради ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

22. **Литвинова Наталія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

23. **Марчук Наталія Геннадіївна** – магістр Київського університету імені Б. Грінченка.

24. **Міронов Роман Анатолійович** – аспірант кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

25. **Отрощенко Наталія Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

26. **Павлик Надія Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальних технологій Житомирського державного університету імені Івана Франка.

27. **Паславська Ірина Сергіївна** – викладач кафедри романо-германської філології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

28. **Пашко Тетяна Аатоліївна** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

29. **Пелешенко Марія Леонідівна** – магістр Київського університету імені Бориса Грінченка.

30. **Піхур Галина Анатоліївна** – магістр Київського університету

імені Бориса Грінченка.

31. **Попова Альона Олексіївна** – викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Київського університету імені Б. Грінченка.

32. **Савченко Олександр Сергійович** – асистент кафедри фінансів, банківської справи та страхування ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

33. **Савченко Сергій Вікторович** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

34. **Сапіга Світлана Володимирівна** – старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка.

35. **Слижук Олеся Алімівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української літератури Запорізького національного університету.

36. **Сомова Олена Олександрівна** – асистент кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

37. **Спіріна Тетяна Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка.

38. **Стародуб Тетяна Олексіївна** – магістрантка спеціальності «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

39. **Суліцький Вадим Володимирович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка.

40. **Товстуха Олеся Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

41. **Шароватова Олена Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри охорони праці та техногенно-екологічної безпеки Національного університету цивільного захисту України.

42. **Юрків Ярослав Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Наукове видання

**ВІСНИК**

Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

**№ 8 (322) листопада 2018**

**Частина II**

Відповідальний за випуск:

д. п. н., проф. **О. Л. Караман**

к. п. н., доц. **Я. І. Юрків**

---

Здано до склад. 26.09.2018 р. Підп. до друку 26.10.2018 р.  
Формат 60х84 1/8.Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.  
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 31,96. Наклад 200 прим. Зам. № 244.

---

***Видавець і виготовлювач***

**Видавництво Державного закладу**

**„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”**

пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703. т/ф: (06461) 2-16-02.

e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com

*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.*