

СУЧАСНИЙ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ
ДИСКУРС У ВИРІШЕННІ
ОСВІТНІХ ПРОБЛЕМ

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

**Міністерство освіти і науки України
Національна академія педагогічних наук України
Науково-дослідний центр проблем
соціальної педагогіки та соціальної роботи Національної
академії педагогічних наук України та Луганського
національного університету
імені Тараса Шевченка**

**СУЧАСНИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ
ДИСКУРС У ВИРІШЕННІ ОСВІТНІХ
ПРОБЛЕМ**

Колективна монографія

*За науковою редакцією
доктора педагогічних наук, професора С. Я. Харченка*

**Київ
Талком
2021**

УДК 37.013.42(477)(02)
С 91

*Рекомендовано до друку вченою радою
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(протокол № 9 від 28 травня 2021 року)*

Колектив авторів:

Харченко С. Я., Бабіч В. І., Григоренко В. Л., Докучасва В. В., Кальченко Л. В., Коношенко С. В., Краснова Н. П., Лісовець О. В., Омельченко С. О., Онипченко О. І., Островська Н. О., Петришин Л. Й., Прошкін В. В., Рассказова О. І., Степаненко В. І., Сургова С. Ю., Тимошенко Н. Є., Ткачов С. І., Ткачова Н. О., Хміль Н. О., Шевченко Н. О.

Рецензенти:

- Богданова І.М.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки, психології та педагогічних інновацій Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса);
- Волкова Н.П.** – завідувач кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро);
- Чернуха Н.М.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки Київського університету імені Тараса Шевченка.

Сучасний науково-педагогічний дискурс у вирішенні освітніх проблем : кол. монографія / Харченко С. Я. та ін.; за наук. ред. Харченка С. Я.; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка», Старобільськ. – К. : Талком, 2021. – 467 с.

ISBN 978-617-8016-09-8

У монографії представлено теоретичні та практичні засади проблеми реалізації сучасного науково-педагогічного дискурсу у процесі вирішення актуальних освітніх проблем. Зміст монографії складається з двох розділів, у яких розглянуто основні напрями соціально-педагогічних досліджень сучасної соціальної сфери, окреслено вагомі проблеми професійної освіти та шляхи їхнього вирішення. Книгу призначено для науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників.

УДК 37.013.42(477)(02)

ISBN 978-617-8016-09-8

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2021

З М І С Т

| | |
|---|----------|
| На честь 70-річного ювілею професора | |
| Сергія Яковича Харченка (автор: Омельченко С. О.)..... | 5 |
| Наукова школа професора Сергія Яковича Харченка..... | 8 |

РОЗДІЛ 1.

ОСНОВНІ НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СУЧАСНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

| | |
|---|-----|
| Харченко С. Я. Теоретико-методологічний аспект педагогічного дискурсу проблем освіти..... | 16 |
| Кальченко Л. В. Організаційне моделювання системи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста..... | 37 |
| Коношенко С. В. Сутність і структура управлінської культури соціального працівника..... | 88 |
| Онипченко О. І. Концептуальний аналіз проблеми статеворольової соціалізації дітей та підлітків у вітчизняній педагогічній думці ХХ – ХХІ століть..... | 108 |
| Петришин Л. Й. Кайдзен технологія у підготовці педагогічних працівників до творчо-конструктивної діяльності..... | 137 |
| Рассказова О. І., Григоренко В. Л., Шевченко Н. О. Системно-структурний підхід до обґрунтування соціально-педагогічної технології розвитку соціальності дітей в умовах інклюзивної освіти..... | 156 |
| Степаненко В. І. Особливості дистанційного консультування в соціальній роботі з різними категоріями клієнтів..... | 176 |
| Краснова Н. П. Технології формування професійно-етичної компетентності майбутніх соціальних працівників в процесі професійної підготовки..... | 197 |
| Островська Н. О. Теоретичні та технологічні підходи до формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади..... | 227 |
| Сургова С. Ю. Готовність майбутніх соціальних працівників до превентивної діяльності як соціально-педагогічна проблема..... | 258 |

| | |
|---|-----|
| Тимошенко Н. Є. Професійне самовдосконалення фахівців соціальної сфери | 283 |
|---|-----|

РОЗДІЛ 2. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

| | |
|--|-----|
| Докучасва В. В. Імпрувмент як інструмент інноватизації освітнього простору..... | 314 |
| Бабіч В. І. Теоретичні засади моделювання педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи... | 330 |
| Лісовець О. В. Інноваційні практики забезпечення прав учасників освітнього процесу..... | 360 |
| Прошкін В. В. Розвиток професійної мобільності учителів в умовах неформальної освіти..... | 383 |
| Ткачов С. І., Ткачова Н. О. Сучасна неформальна освіта: суть, можливості та ризики..... | 407 |
| Хміль Н. О. Педагогічна система формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій в освітньому процесі.... | 440 |

НА ЧЕСТЬ 70-РІЧНОГО ЮВІЛЕЮ ПРОФЕСОРА СЕРГІЯ ЯКОВИЧА ХАРЧЕНКА

Посередній учитель розповідає.

Хороший вчитель пояснює.

Чудовий вчитель показує.

Геніальний вчитель надихає.

Сергій Якович Харченко – геніальний учитель. Учитель упродовж життя – учитель упродовж мого життя. Особисто знаю С. Я. Харченка з 1982 року, з моменту вступу до Ворошиловградського державного педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка, нині – Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Історичний факультет! Факультет із серйозними, цікавими, неперевершеними традиціями, завзятими педагогами, молодими амбітними вченими.

І один із найяскравіших представників наукової спільноти факультету Він – ХАРЧЕНКО.

У період мого навчання Сергій Якович працює завідувачем кафедри, викладає навчальні дисципліни та різні курси. Є одним із перших учасників Ольвійської експедиції, бере активну участь у роботі агітбригади. Ми з захопленням слухаємо його лекції, доповіді на наукових конференціях, круглих столах. Творчий підхід до своєї справи, високий професіоналізм, почуття гумору захоплювали студентство.

Студентські роки – це найкраще що є в активної молодії людини й ти навіть не уявляєш, що колись знову пов'яжеш своє життя з навчанням та наукою.

Доля подарувала мені можливість мати в ролі геніального Вчителя, наукового керівника, консультанта, наставника та старшого колегу – доктора педагогічних наук, професора, Заслуженого працівника науки і техніки України – Сергія Яковича Харченка.

Наукове життя – життя невідоме, складне, відповідальне, творче та цікаве. Удача моя в тому, що я мала можливість зростати як наукова особистість завдяки такому науковому керівникові. З його легкої руки я та всі його учні змогли відчутти спрагу творчості та наукового пошуку. Навколо себе талановитий учитель створив креативне наукове середовище, у

якому формувалися його учні.

Упродовж життя С. Я. Харченко захистив більше 70 кандидатів наук та більше 20 докторів наук. Це все є результатом досконалого володіння Сергієм Яковичем основними поняттями наукових розвідок, уміння навчити, розтлумачити, скерувати діяльність своїх послідовників у напрямку розв'язання сучасних проблем педагогіки. Ідеальне продукування, логічне та послідовне викладення матеріалу, усе це дає можливість отримати високі теоретичні та практичні результати всім, хто працює над написанням досліджень під керівництвом С. Я. Харченка. Предмет дослідження: педагогічні умови, педагогічні технології та славнозвісна ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА – усе це стрижень дисертаційних робіт, які, завдяки високому професіоналізмові Сергія Яковича, стають чітко визначеними, набуваючи досконалості.

Наукова педантичність керівника дала можливість багатьом його учням навчитися правильно будувати не лише свою наукову кар'єру, а й професійну діяльність. Його віра в людей стала підґрунтям віри в себе. Найстрашніше було не виправдати його довіру та сподівання.

Наукова школа С. Я. Харченка зростила багато висококваліфікованих фахівців, лідерів, патріотів своєї справи. Багато хто з його учнів працює на відповідальних посадах у різних куточках нашої країни та за її кордоном. Постійно працюючи над власним удосконаленням, він налаштовує інших тренувати пам'ять, постійно розвиватися, ставити високі, на перший погляд нездійсненні, цілі.

Бездоганною є репутація Сергія Яковича: чесний, безкорисливий, готовий у будь-яку хвилину прийти на допомогу, підставити своє плече. Цілеспрямованість, вимогливість до себе та інших, талановитість і дипломатичність поєднано в цій людині з рішучістю. Уміння в екстремальних ситуаціях робити виважене, відповідальне рішення – одна з основних рис характеру С. Я. Харченка. Такого вибору вимагало життя від нього, наприклад, у буремному 2014 році.

У різні роки попередніх століть землі України, як тепер територія Донецької та Луганської областей, ставали предметом зазіхань інших країн. Історія давно вже визначила переможців і

переможених, людство отримало свої уроки, світ зрозумів причини й наслідки, залишивши кожному члену суспільства право на власну думку. Але, поза сумнівом, будь-яка складна ситуація є випробуванням як для народу загалом, так і для окремої особистості. Усі доленосні події, що траплялися впродовж існування світу, ставали лакмусовим папером, індикатором патріотизму, принциповості, сили духу й волі.

2014 рік на території Східної України став одним із періодів, коли Батьківщина потребувала рішень, упевнених і безповоротних. Сергій Якович, як і безліч інших його земляків, змушений був зробити вибір, що кардинально змінив його долю. Людина, безмежно закохана в рідну Луганщину, у її степи й терикони на тлі блакитного неба, вирішила залишити свій дім, своє місто, друзів і таке налагоджене щасливе життя, аби не зрадити своїй країні, тим постулатам, яким упродовж багатьох років був вірним сам і які закладав у душі своїх студентів.

Тим, хто лише поверхово знає Сергія Харченка, здається, що для нього, чоловіка відомого міццю свого характеру й принциповістю, це рішення було легким і безболісним. І лише близькі люди знають, що вже шість років поспіль душа Сергія Яковича зігріта думкою про звільнення окупованої території Донбасу, про повернення в рідні стіни, прогулянки затишними вулицями українського Луганська з його оксамитовими світанками й неймовірними заходами сонця. Мріє він про майоріння жовто-блакитного прапору на корпусі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, де розташовано його рідний факультет, кафедра й усе те, чому присвятив вагому частку свого життя.

Від щирого серця хочу привітати дорогого Вчителя з ювілеєм! Побажати втілення найамбітніших мрій, відкриття нових перспектив, здійснення наукових звершень, міцного здоров'я, людського щастя, натхнення, вдячності від наукових учнів, неймовірних можливостей і гараздів.

**З повагою – доктор педагогічних наук, професор,
ректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний
університет», Заслужений працівник освіти України
С. О. Омельченко**

НАУКОВА ШКОЛА ПРОФЕСОРА СЕРГІЯ ЯКОВИЧА ХАРЧЕНКА

Докторські та кандидатські дисертації, захищені під
науковим керівництвом С. Я. Харченка

Докторські дисертації

2002 р.

1. **Ваховський Л. Ц.** «Філософія виховання західної цивілізації в епоху Просвітництва».

2004 р.

2. **Савченко С. В.** «Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального навчального простору».

2007 р.

3. **Ткачова Н. О.** «Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах».

4. **Тесленко В. В.** «Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні».

5. **Докучаєва В. В.** «Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем».

2008 р.

6. **Омельченко С. О.** «Теоретичні та методичні основи взаємодії соціальних інститутів суспільства в формуванні здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів».

7. **Карпенко О. Г.** «Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти».

8. **Вакуленко В. М.** «Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії (порівняльний аналіз)».

2010 р.

9. **Коношенко С. В.** «Теоретико-методичні основи реабілітаційної роботи з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону».

2011 р.

10. **Сорокіна Г. О.** «Теорія і практика формування професійної готовності майбутніх фахівців у галузі туризму до екологічного виховання учнів».

2013 р.

11. **Караман О. Л.** «Теорія і методика соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України».

2014 р.

12. **Прошкін В. В.** «Теоретико-методичні основи інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів».

13. **Роман С. В.** «Еколого-гуманістичні цінності у структурі шкільної хімічної освіти: теоретико-методологічний аспект».

14. **Рассказова О. В.** «Теорія та практика розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти».

2015 р.

15. **Бабич В. І.** «Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи».

16. **Петришин Л. Й.** «Теоретико-методичні основи формування креативності майбутніх соціальних педагогів».

2016 р.

17. **Чернецька Ю. І.** «Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних в умовах реабілітаційних центрів».

2018 р.

18. **Гришак С. М.** «Теорія і практика розвитку гендерної освіти у вищій школі пострадянських країн: порівняльний аналіз».

2019 р.

19. **Лісовець О. В.** «Теорія та практика формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти».

2020 р.

20. **Онипченко О. І.** «Статеворольова соціалізація дітей та підлітків в Україні (XX століття)».

2021 р.

21. **Кокнова Т. А.** «Теорія і практика формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки».

22. **Кальченко Л. В.** «Теорія і практика превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста».

23. **Хміль Н. А.** «Теорія і практика формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі».

Кандидатські дисертації

1996 р.

1. **Корсун І. В.** «Соціалізація старшокласників у сфері вільного часу».

1997 р.

2. **Омельченко С. О.** «Формування морально-ціннісного ставлення до праці у старшокласників в умовах ринкової економіки».

1999 р.

3. **Цимбал І. І.** «Соціальна адаптація старших підлітків в умовах спеціалізованої школи гуманітарного профілю».

2000 р.

4. **Родигіна І. В.** «Гуманізація та гуманітаризація природничо-наукової освіти школярів».

5. **Цой І. М.** «Формування естетичного сприйняття мистецтва у студентів коледжу культури та мистецтв у процесі художньо-пізнавальної діяльності».

6. **Задорожна Л. В.** «Ідеї педагогічної майстерності в діяльності Глухівського вчительського інституту (1874 – 1917 рр.)».

2001 р.

7. **Жовтан Л. В.** «Диференціація навчання учнів 7 – 11 класів у процесі поглибленого вивчення предметів природничо-математичного циклу».

2002 р.

8. **Караман О. Л.** «Соціально-педагогічні умови захисту дитинства в діяльності загальноосвітньої школи».

9. **Борисова С. В.** «Формування національної самосвідомості майбутніх учителів засобами українського музичного мистецтва».

10. **Рудь М. В.** «Формування громадянських якостей старшокласників в загальноосвітній школі в умовах полікультурного регіону».

2003 р.

11. **Прошкін В. В.** «Формування творчої уяви майбутніх учителів у процесі розв'язання нестандартних математичних задач».

2004 р.

12. **Отрешко В. С.** «Соціально-педагогічні умови професійного становлення працівника правоохоронних органів на початковому етапі службової кар'єри».

13. **Горенко С. В.** «Педагогічні умови ресоціалізації неповнолітніх засуджених в умовах пенітенціарної системи».

14. **Ковальчук І. А.** «Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до статево рольової соціалізації».

2005 р.

15. **Самохіна Н. М.** «Громадянська соціалізація майбутніх вчителів засобами мистецтвознавчого краєзнавства».

16. **Сура Н. А.** «Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою».

17. **Трегубенко О. М.** «Формування в учнів 5-6 класів уявлень про об'єкти та явища навколишньої дійсності в навчально-пізнавальній діяльності загальноосвітньої школи».

2006 р.

18. **Малькова М. О.** «Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками».

19. **Золотова Г. Д.** «Соціально-педагогічна профілактика адитивної поведінки студентів (на прикладі навчальних закладів 1-2 рівнів акредитації)».

2007 р.

20. **Гришак С. М.** «Підготовка майбутніх спеціалістів соціальної сфери до реалізації ідеї тендерної рівності в професійній діяльності».

21. **Бутенко Л. В.** «Підготовка майбутніх учителів

літератури до інтерпретації художніх творів».

22. **Романенко О. В.** «Реформування професійної підготовки майбутніх учителів середніх навчальних закладів Франції».

2008 р.

23. **Болотська О. А.** «Соціально-педагогічні умови гендерного виховання жінок лідерів у діяльності громадських організацій та рухів».

24. **Мала Т. В.** «Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з книжкового дизайну у вищих навчальних закладах».

2009 р.

25. **Кальченко Л. В.** «Педагогічні умови соціального захисту бездоглядних дітей у притулках для неповнолітніх дітей».

26. **Бабаян О. О.** «Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами імітаційно-рольового моделювання».

27. **Юрків Я. І.** «Соціально-педагогічний патронаж сімей з розумово відсталими дітьми».

28. **Ніколаєва В. І.** «Соціально-педагогічна реабілітація підлітків із сімей груп ризику в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді».

29. **Отрощенко Н. Л.** «Діяльність соціального педагога з профорієнтації учнів загальноосвітніх шкіл».

30. **Дєдов Є. Г.** «Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до менеджменту в соціальній роботі».

31. **Філіппов Ю. М.** «Трудова соціалізація молоді в громадських організацій і рухів».

2010 р.

32. **Маркова Н. В.** «Педагогічні засади діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників».

33. **Родіонова Н. М.** «Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх фахівців швейного профілю».

34. **Ємцева Е. Г.** «Система діяльності центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з трудової соціалізації старшокласників».

35. **Скрябіна Т. О.** «Формування ціннісних орієнтацій студентів вищих медичних навчальних закладів у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу».

2011 р.

36. **Жукович-Дородних Н. М.** «Формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей у процесі фахової підготовки».

37. **Луганцева О. Г.** «Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи із сім'єю».

38. **Шабасєва Н. С.** «Гендерна соціалізація студентів коледжу в позанавчальній діяльності».

39. **Доннік М. С.** «Соціалізація молоді, позбавленої батьківського піклування, в умовах соціального гуртожитку».

40. **Хархан Г. Д.** «Підготовка дітей-сиріт в умовах інтернатного закладу до сімейного життя».

41. **Кутувий Р. В.** «Патріотичне виховання курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України в навчально-виховному процесі».

2012 р.

42. **Горащук О. С.** «Система діяльності педагогічного університету із впровадження нових педагогічних технологій у практику роботи загальноосвітньої школи».

43. **Котельнікова Н. М.** «Система післядипломної освіти вчителів у Китаї».

44. **Полупаненко О. Г.** «Професійна підготовка майбутніх учителів хімії із використанням комп'ютерних технологій».

45. **Радченко А. В.** «Професійна підготовка майбутніх вчителів основ здоров'я у вищому навчальному закладі».

46. **Гунтуєва С. В.** «Соціально-педагогічна реабілітація жінок, постраждалих від насильства в сім'ї».

47. **Сургова С. Ю.** «Формування готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників у вищому навчальному закладі».

48. **Троценко Н. Є.** «Професійне самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах».

2013 р.

49. **Ігнатенко К. В.** «Соціально-педагогічні умови підготовки прийомних батьків до виховання дітей-сиріт та дітей,

позбавлених батьківського піклування».

50. **Ларіонова Н. Б.** «Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів у процесі навчальних практик».

51. **Пігіда В. М.** «Взаємодія соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів».

52. **Сьомкіна І. С.** «Організаційно-педагогічні умови роботи з неблагополучними сім'ями ЦСССДМ».

53. **Ніколенко Л. М.** «Формування лідерських якостей особистості у діяльності студентських громадських об'єднань».

54. **Щепова Д. Р.** «Формування професійних цінностей майбутніх фахівців аграрної галузі у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу».

2014 р.

55. **Литвинова Н. А.** «Соціально-педагогічна профілактика вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику».

56. **Островська Н. О.** «Формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади».

57. **Чупіна В. М.** «Формування основ художньо-графічної культури майбутніх художників-ювелірів засобами декоративно-прикладного мистецтва».

58. **Чевичалова С. В.** «Формування професійних умінь майбутніх учителів-філологів засобами практико-орієнтованих технологій».

2015 р.

59. **Кечик О. О.** «Організація самостійної роботи студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін».

60. **Степаненко В. І.** «Профілактика асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі».

2016 р.

61. **Лоза Т. В.** «Підготовка старших підлітків до самостійного життя в умовах дитячого будинку сімейного типу».

2017 р.

62. **Курінний Я. В.** «Первинна економічна соціалізація дітей 5-6-річного віку в дошкільних навчальних закладах».

63. **Черкашин О. В.** «Формування у молодших школярів знань про пожежну безпеку у виховній позакласній роботі».

2018 р.

64. **Черних О. О.** «Соціально-педагогічний супровід формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті».

2019 р.

65. **Гончарова І. С.** «Формування полікультурної компетентності у майбутніх менеджерів туризму у вищих навчальних закладах».

66. **Добровіцька О. О.** «Підготовка майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії в умовах інклюзивного середовища».

2020 р.

67. **Ал-Самаррай Малу Алаа Хуссейн** «Філософсько-педагогічні погляди Аль-Фарабі».

68. **Гладун Т. О.** «Розвиток соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти».

69. **Калініна І. М.** «Педагогічна підтримка особистісно-професійного становлення державних службовців у процесі їх адаптації до управлінської діяльності».

РОЗДІЛ 1

ОСНОВНІ НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СУЧАСНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

С. Я. Харченко

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ ПРОБЛЕМ ОСВІТИ

***Анотація.** У даному розділі розкриваються теоретико-методологічні проблеми науково-педагогічного дискурсу сучасної освіти, яка розглядається як багатовимірний феномен з позиції педагогічної науки. Акцент зроблено на парадигмальному підході як системі вихідних методологічних принципів. Таких, як принцип інтеграції загальної та професійної освіти та принцип інтенсифікації освітнього процесу. Проаналізовано кілька блоків актуальних проблем сучасної освіти та педагогічної науки: осмислення тенденцій розвитку підростаючого покоління в контексті цілей і завдань сучасної освіти, особливості стану і самого процесу розвитку Дитинства в сучасних умовах, вплив інформаційного простору на розвиток особистості. З позиції гуманістичної педагогіки обґрунтовуються перспективи розвитку та вдосконалення компетентнісного підходу від диференціації до інтеграції, проаналізовано класифікації компетенцій та їх взаємозв'язок із системним підходом. Обґрунтовується основний напрямок практичного вирішення освітніх проблем через педагогічні інновації як цілеспрямовані зміни, що вносять до освіти нові елементи і викликають перехід з одного стану в інший.*

***Ключові слова:** педагогічна парадигма, принципи нової парадигми, стратегія освіти, саморозвиток дитинства, компетентнісний підхід, педагогічні інновації.*

У сучасному науковому середовищі освіта розглядається як

багатовимірний феномен. По-перше – це найважливіший соціальний інститут; по-друге, рід діяльності; по-третє, рівень знань, навичок, умінь і заснованих на них певних здібностей; по-четверте, цілеспрямований процес передачі і придбання знань, навичок, умінь і розвитку на цій основі певних здібностей і потреб особистості; по-п'яте, соціальна цінність; по-шосте, це нова міждисциплінарна наука, що формується на стиках педагогіки, філософії, соціології, економіки, психології та медицини. Нарешті, освіта, все тісніше інтегруючись із наукою і виробництвом, виступає як найбільша і важлива народногосподарська галузь.

Одним із найбільш актуальних методологічних завдань є розробка основ оптимальної стратегії української системи освіти, що забезпечує не тільки виживання, а сталий її розвиток і перетворення на вирішальний фактор відродження нашої країни.

Практичне вирішення цього завдання слід вважати головною метою освітньої стратегії, оскільки тільки на такій суспільній основі можуть забезпечуватися справді демократичні і гуманні умови індивідуального розвитку і дійсно вільного самовизначення кожної особистості.

Особливу увагу, на наш погляд, слід приділити новій парадигмі освіти. У сучасній методології під парадигмою розуміється система вихідних принципів, що служить основою постановки і вирішення наукових проблем. Нова парадигма за своїм змістом протилежна старій і її ствердження означає революцію в науці, яка перемагає, долаючи наполегливий опір наукового співтовариства, що працює в традиційному ключі. Використання її принципів призводить до глибоких змін у різних галузях практичної діяльності, особливо в освіті [1, с. 97].

Один із провідних принципів нової парадигми – інтеграція загальної та професійної освіти – протилежний традиційній парадигмі, в якій ці типи освіти жорстко протиставляються, і разом із тим дозволяє по-новому підійти до проблеми продовження термінів шкільного навчання.

Традиційний шлях підвищення рівня освіти означав екстенсифікацію шляхом збільшення сукупних витрат навчального часу, навчальної і педагогічної праці, матеріальних засобів, що вкладені у цю сферу тощо. Він уже привів до парадоксу: підготовка в освітніх закладах до праці і до життя

нерідко виявляється за часом більше самостійного трудового життя. В результаті – тривала інфантильність, порушення нормальних термінів створення сім'ї і дітонародження.

Наступний принцип нової парадигми означає інтенсифікацію освітнього процесу, що сприяє підвищенню його якості, освоєння більшого за об'ємом навчального матеріалу при мінімізації витрат часу, навчальної і педагогічної праці. Реалізація його можлива за рахунок укрупнення дидактичних одиниць, нових технологій навчання та комп'ютеризації. Як показують експериментальні дослідження, при використанні передових освітніх технологій звичайний середній школяр або студент може якісно освоювати навчальні програми у два і більше рази швидше, ніж зазвичай. Процес навчання повинен сприяти зміцненню фізичного і психічного здоров'я учнів. Перехід на 12-річний термін шкільного навчання буде виправданий в Україні в педагогічному, соціальному та економічному аспектах тільки в тому випадку, якщо випускники будуть отримувати професії, що користуються попитом на ринку праці.

Реалізація цих принципів нової парадигми дозволить здійснювати стратегію освіти, орієнтовану не стільки на відображення наявних соціальних, економічних і культурних потреб суспільства, скільки на формування нових, а тим самим на проектування майбутньої України.

Сьогодні ми живемо в час не просто звичайних змін, а глибоких історично значущих перетворень, коли на перший план вийшла проблема Людини як реального суб'єкта історичного процесу, здатного до стійкості, активної дієвості, до вирішення складних, із величезною кількістю невизначеностей нестандартних завдань, які об'єктивно постали перед ним, і одночасно здатного до збереження всіх кращих людських якостей, людського потенціалу.

Це визначає особливу роль освіти, покликаної за своїм прямим призначенням (в широкому розумінні) забезпечувати озброєння людини необхідними знаннями у виборі шляхів дії в сформованій складній ситуації, навчати її розумінню, осмисленню дійсності, активізувати її загальний розвиток (інтелектуальний, моральний, естетичний, фізичний тощо,

розвиток – зростання її здатності і потреби). Однак, як відзначають вчені, змінився не тільки світ, в якому живе людина, а й сама людина, вона об'єктивно живе в іншому просторі–часі. Змінилися також ритми і темпи її руху, простір життя.

Поява і загострення проблем освіти пов'язані не тільки з новими вимогами, що пред'являються сьогодні до освітнього процесу, до рівня знань людини, не завжди адекватних реальної ситуації, зокрема, з точки зору його економічної (а не загальної – виробничої, технологічної, соціальної в широкому розумінні, людської) віддачі, не тільки з реально фіксованою втратою рівня освіченості, не тільки з низькою якістю знань, умінь, навичок учнів і навіть не тільки з дійсно неприпустимими упущеннями в моральному вихованні і розумовому розвитку зростаючих людей, а й, головне, з утратою культурного потенціалу та інтелектуального капіталу суспільства, зростання яких стає необхідністю подальшого активного руху людини.

Наукові дослідження показують, що справжні корені цих проблем криються в безпорадності і неефективності існуючої системи освіти у сучасній ситуації глобальних перетворень цивілізаційного масштабу (виробничих, технічних, соціокультурних), коли на тлі зростаючого числа так званих освітніх послуг все менше стає освічених людей і, що особливо важливо, не виконується суспільно значуща мета, що виступає не гаслом, а жорсткою необхідністю прогресивного розвитку суспільства, – завдання забезпечення умов для самореалізації людини в нових умовах його життя, у вирішенні проблем сучасного суспільства.

При цьому самовдосконалення людини, її розвиток, зростання здатності і потреби самореалізуватися об'єктивно стає головною метою людини і суспільства у XXI столітті. Причому якщо в 70-80-і рр. XX століття в умовах фіксації підвищеної динамічності розвитку суспільства ставилося питання про те, що вміння адаптуватися до змін стане більш значущим і важливим, ніж володіння конкретними навичками і знаннями, то тепер (за наявної динамічності розвитку) активно зростаюча адаптація (яка завжди необхідна та актуалізується в ситуації значущих змін) і заклик до її активізації не можна вважати такими, які адекватно відображають ситуацію, де все більшою мірою

формується проблема розгортання перетворювальної діяльності, активізації людини, здатності її піднятися над ситуацією, здатності вирішувати стратегічні завдання руху суспільства і свого зростання–розвитку. Це вимагає не тільки конкретних навичок, а й відповідного рівня освіти людини. У зв'язку із загостренням проблеми освіти в сучасній ситуації розвитку суспільства виникає ряд важливих завдань, виконання яких є необхідною умовою її розв'язання, зокрема розробка нових теоретичних концепцій і стратегій організації освіти.

Людина зараз опинилася не тільки і не просто в складній ситуації багатопланових, багаторівневих перетворень, а вже в історично новому просторі – часі, обумовленому загальною динамікою об'єктивного розвитку суспільства. Мова йде про свого роду історичний рубіж, який відкрив новий простір і визначив новий час функціонування людини. Сьогодні на основі змін, що відбулися і відбуваються, людина за одну хвилину, завдяки інтернету, може перестрибнути численні географічні та політичні кордони, побувати на різних континентах Землі, на дні океанів і космосу, що породжує крім усього іншого, і ламання звичних процесів розумової діяльності, і розрив усталених зв'язків, взаємозалежності, й інтелектуальну, емоційну, фізичну, психологічну напруженість, нестійкість.

Загалом у результаті таких перетворень змінюються сприйняття людини, його свідомість, мислення, мотиваційно-потребнісна сфера. Вельми тривожно, що ці зміни досить виразно проявляються не тільки в сенсі появи нових можливостей, посилення енергетичного ресурсу людини, але й у частині наростаючих недоліків – егоїзму, жорстокості, втрати моральних орієнтирів, прагнення до благополуччя за будь-яку ціну, що приводить до численних стресів.

Конвергенція, духовна інтеграція, співпраця і взаєморозуміння в глибокому осмисленні реальної дійсності, в здатності виробляти чітку, науково обґрунтовану дієву стратегію – єдино можливий шлях виживання і прогресивного розвитку людської спільноти. У цьому плані проблема організації освіти стає найважливішим компонентом розвитку суспільства, забезпечуючи мету підготовки реального суб'єкта цього розвитку. У цій ситуації нам важливо розуміти об'єктивну

вичерпаність класичної педагогічної парадигми, що проявляється в неефективності багатьох традиційних форм освіти, її змісті. Не встигаючи рефлексувати з приводу перетворень, які відбулися в світі, система освіти перестала задовольняти тим вимогам, що до неї висуваються.

Цілком очевидною становить необхідність чіткого осмислення тенденції прогресивного розвитку і суспільства, і людини, і саме в цьому контексті визначення цілей і завдань освіти. Освіта, свого часу побудована на основі зростаючої диференціації способів осягнення світу і галузей наукового знання, добре працювала в колишні часи, але наразі вже не здатна належною мірою готувати людину творчу, креативно мислячу, орієнтовану не на наслідування, не на відтворення набутого досвіду, не на його копіювання, а на створення нового, власного шляху. «По суті, майже диво, – говорив Альберт Ейнштейн, – що нинішні методи навчання ще не зовсім задушили святу допитливість людини» [2, с. 138].

Загальні та спеціальні знання і навички, що здобуваються зараз учнями, повинні не тільки забезпечувати відповідний сучасному історичному стану рівень їх розвитку, готовність до продуктивної діяльності, а й зміцнювати здібності до свого вдосконалення, духовного і творчого зростання, творчого вирішення проблем і потреб в цьому і, що особливо значимо сьогодні, вміння формулювати питання і визначати найближчі і перспективні завдання, знаходити в умовах невизначеності способи, шляхи їх ефективного вирішення.

Учені усвідомлюють, що ми стали зараз не свідками, а учасниками поворотного пункту розвитку історії людства. Відомий психолог А. Маслоу точно зазначив, що «є суттєва різниця між тим, що було вчора, і тим, що є сьогодні, і це не зміна пристрастей або настроїв експертів. Це емпірично викрита дійсність» [3]. У нашій дійсності стан життя самих людей характеризується глобальною кризою, обумовленою дією не тільки екологічної, економічної, антропологічної кризи, а й кризи моральності, кризи влади і довіри до неї. Ця криза, що системно виявляється, поставила людство на межу виживання, хоча відбувається вона в умовах пошуку і вирощування нових альтернативних форм життя, розвитку нових технологій і

виробничих структур, зміні відносин між знанням і практичною дією. По суті, сучасний соціум як система змінився за всіма своїми параметрами. Перед сучасною наукою стоїть зараз першорядне завдання – осмислити існуючу реальність, зрозуміти, що собою являє сучасна людина, сучасний простір людського життя.

Ще один блок проблем, який вимагає особливої уваги вчених педагогів і психологів, пов'язаний із ретельним вивченням особливостей стану і самого процесу розвитку дитинства, що реально відбувається в сучасному зміненому світі. Це обумовлено як змінами дитини, які об'єктивно визначаються загальною ситуацією, так і характером саморозвитку дитинства в його історичному русі.

Як відзначають вчені, вже починаючи з дошкільного віку сучасна дитина потрапляє в зовсім інший простір, ніж його одноліток 20-річної давності. Це нині не просто інший світ, але інше сприйняття цього світу, його простору. Широко відкритий, завдяки інтернету, практично весь простір «загально людського життя», можливість перебувати відразу в декількох тимчасових, історичних, географічних, етнокультурних та інших просторах, загальний пресинг величезного обсягу недиференційованої інформації призводять нерідко до стресових станів, а зростаюча потреба в отриманні готової продукції призводить до збоїв у творчому розвитку дітей.

Сучасні наукові знання фіксують реально існуючі збої, напруги в психічному, психофізіологічному, нейропсихічному розвитку дитини, що проявляються на всіх стадіях, у всіх періодах дитинства.

Так, вивчення дітей, що наразі розгортається, дозволяє дослідникам відзначати зрушення, які відбулися вже на дитячому етапі дитинства. Ще більш чітко і виражено представлені зараз дані про зміни, які відбуваються з дитиною-дошкільником. Завдяки глибоким дослідженням, проведеним свого часу Д. Ельконіним і А. Запорожцем [4; 5], було встановлено, що для дітей дошкільного віку визначальним виступає розвиток мотиваційно-потребнісної сфери, що забезпечується їх спілкуванням. При цьому, наприклад, відомо, що найбільш ефективним видом спілкування для дошкільнят є

різновікове спілкування, в якому в природній формі традиційні види дитячих діяльностей і культурні норми передаються від старших дітей до молодших. Однак в житті сучасної дитини це спілкування практично відсутнє, бо переважають одно дітні сім'ї, одновікові групи дитячих садків, відсутні двори та інше. Отримані матеріали про комунікативну здатність у спілкуванні з однолітками свідчать про недостатню соціальну компетентність старших дошкільнят, про їх нездатність вирішувати найпростіші конфлікти. При цьому значна частина дітей демонструє агресивний тип поведінки, який є для них нормативним.

Значущі втрати відзначаються і в інших сферах психічного розвитку дошкільнят, що пов'язано також і з суб'єктивними факторами. Так, незважаючи на заперечення психологів, в країні об'єктивно відбулася підміна провідного типу діяльності дитини цього віку з ігрової на освітню форму, що суперечить самій сутності вікового психічного розвитку. У дошкільні дитячі установи повсюдно вводяться навчальні програми із залученням ігрових дій, тоді як слід розширювати, доповнювати, розвивати власну ігрову діяльність дошкільнят, вводючи до неї освітні компоненти. Як наслідок цього відзначається значне зниження рівня сюжетно-рольової гри дошкільнят. У більшості дітей вона залишається на рівні предметних дій. Але примітивна нерозвинена гра не виконує в психічному розвитку дитини функцію провідної діяльності, в результаті новоутворення, пов'язані з грою (уява, довільність, образне мислення та ін.) залишаються у дошкільнят несформованими. Недоліки в організації ігрового простору призвели до того, що сучасні діти старшого дошкільного віку здатні менше управляти собою, ніж їх однолітки 20 років тому. По суті, у них не формується здатність до довільних дій, значно слабшають і взаємини дітей.

Найбільш значущі зміни відбуваються на підлітковому етапі психічного розвитку. Зокрема, активізація тут процесу соціалізації, розгортання спілкування і збільшена потреба пред'явити себе світу блокуються відсутністю відповідних структур, адекватних потребам і можливостям зростаючої людини. Звідси невлаштованість, підвищена тривожність, вихід на нові, зокрема неформальні, об'єднання, пошук іншого через Інтернет.

Одним словом, проблема підлітка з позиції соціальної педагогіки стоїть зараз дуже жорстко. І найнеприємнішим є те, що вона не розкрита належною мірою у своїй сутності. І це незважаючи на те, що саме в даний віковий період формується життєва, соціальна позиція зростаючої людини, що входить у юність, у дорослість. Період, в якому особливо явно видно наші промахи в освіті, вихованні, що проявляється в багатьох фіксованих фактах. За даними різних соціологічних опитувань більше половини опитаних нами старшокласників і студентів готові виїхати з України за першої можливості.

Положення ускладнюється створенням різким розривом між поколіннями. Діти певною мірою стали переслідувати свої цілі, незважаючи на вказівку педагогів і батьків. Одночасно зросла не тільки можливість вибору і автономної дії, але і необхідність прийняття рішень, які супроводжує ризик, стреси, невизначеність, постійна невпевненість і втрата традиційних форм групової підтримки сім'ї та оточення. Зростаючі люди – діти, підлітки – припиняють бути веденими, підпорядкованими. В освітньому просторі це пов'язано ще і з тим, що вчителі загальноосвітніх шкіл почали різко відставати від своїх учнів, які живуть в комп'ютерному світі, тоді як вчителі лише навчаються в ньому жити і змушені часом технологічно наздоганяти вихованців.

Соціальна педагогіка, структуруючи простори сучасного дитинства повинна виокремлювати ті фактори, які надають особливо активний вплив на зміни, що відбуваються в ньому. Серед цих факторів і фактів, що визначають стан дитинства, особливе місце займає інформаційний простір, який принципово сутнісно змінився як за характером, змістом, обсягом, так і за ступенем впливу на зростаючу людину. І найбільш виразно його структуро утворювальний початок проявляється через Інтернет – потужний засіб бачення, осягнення світу, який відкрив людині новий простір, освоюваного їм світу, що одночасно несе в світ людини не тільки прогрес відкриття, але і «пресинг» інформації, пресинг, складно структурований у своїй дії, який зростаюча людина не здатна осмислити належним чином. Тим часом ми повинні добре розуміти, що інтернет об'єктивно у все більшій мірі охоплює насамперед зростаючі покоління.

Сьогодні перед психологами, педагогами стоїть актуальне

завдання вивчення особливостей, характеру реального впливу Інтернету на зростаючу людину, її свідомості і поведінки, характеру виникаючих ризиків при цьому, тим більше що існують чималі ризики в зв'язку зі швидким і повсюдним їх поширенням. Це, передусім, не просто ризики відходу дітей із реального світу у віртуальний, але ризики піддатися в тому ж Інтернеті цькуванню, агресії, знущань («кібербулінгу», «тролінгу»), ризики потрапляння в інтернет-залежність і ризики, пов'язані із наповненістю Інтернету масою сайтів, що пропагують анорексію, наркотики, екстремізм, націоналізм. З'явилися тисячі сайтів, які не тільки закликають дітей до ненависті до інших, а й агітують за заподіяння болю і шкоди самим собі.

Соціальні мережі, блоги, живі журнали, приватні чати, де діти «зависають» годинами, неформальні спільноти, телевізійні серіали і специфічна музика, які вони дивляться і слухають, – все це і формує відповідне ставлення до дійсності, відповідне світорозуміння, з яких складаються відповідні моделі поведінки. Навряд чи треба заглиблюватися в питання реального впливу інформаційного простору на розвиток сучасної людини, тим більше що цьому присвячені тисячі сторінок наукових видань, публікацій, дисертацій в галузі педагогічних наук. Одним словом, проблема інформаційного простору, насамперед інтернету, стає однією з найбільш гострих у сфері освіти. Найбільше досягнення людства в реальній ситуації його поширення приносить не тільки величезну користь, але і відчутну шкоду, особливо для зростаючих людей.

Людина, яка створила потужну машину, виявилася не готовою до реального продуктивного управління нею. Звідси актуалізується завдання формування культури ставлення до Інтернету. Але саме тут у нас існує серйозний провал, бо немає не тільки достатнього числа спостережень, отриманих за спеціально розробленими програмами, а й відповідних емпіричних педагогічних даних і теоретичних узагальнень. Відсутні загальноприйняті наукові концепції реально функціонального навантаження Інтернету в освіті і загальна теорія впливу і дії Інтернету на розвиток мислення і свідомості людини, а також наукові підстави активізації його використання в позитивному зростанні-розвитку людини. Тим часом, саме

створення педагогічної теорії впливу у всій складності відповідної організації інформаційного простору виступає зараз однією з найважливіших психолого-педагогічних завдань.

На мій погляд, вивчення реальних процесів дій «інтернетної» інформації, специфіка освоєння людиною останньої, зокрема, у співвіднесенні з текстовою (книжковою) інформацією, характеристики сприйняття її є об'єктивно необхідними і актуальними в побудові основ сучасної освіти, де Інтернету в цьому плані повинна бути відведена відповідна роль в позитивному вибудовуванні знань, в організації структур освіти.

Цілком очевидно, що сучасні умови не просто змін, а переходу суспільства у новий історичний стан, зумовлюють об'єктивні зміни в розвитку людини, насамперед, зростаючої людини, не можуть не вимагати і об'єктивно вимагають принципово нової організації такої важливої сфери, як система освіти, відповідальна за підготовку людини до життя, формування його культурного потенціалу. Мова йде не про будь-які поправки, не про внесення чогось нового, а про перетворення освіти, про формування нових принципів, умов, форм її організації – предметно змістовних, структурних, смислових. Так, однією з найважливіших ліній виступає необхідність внесення принципів змін у сформований її зміст, який у багатьох випадках виявляється незатребуваним як у шкільному, так і в післяшкільному житті дітей.

На вирішення цих завдань спрямована нинішня концепція Нової української школи. У сучасному часі-просторі потрібна освіта, орієнтована зовсім не на способи вкласти якомога більше фактів у голови якомога більшої кількості дітей, витративши на це мінімум часу і зусиль. Бо факти, за словами А. Маслоу, застарівають з шаленою швидкістю ... як швидко застарівають і техніки [3]. А багато знань, отриманих дітьми, застарівають ще до того, як вони вийдуть зі школи і зможуть ними скористатися, що перешкоджає формуванню необхідного рівня мотивації навчальної діяльності, розумінню ними найважливіших речей, необхідних культурній людині.

Безумовно, проблема зміни структури, форм, методів, змісту освіти є надзвичайно складною. Вона вимагає розгляду і вирішення багатьох принципово нових питань, включаючи

пошук шляхів узгодження необхідного сучасній зростаючій людині обсягу знань і формування здатності не тільки до їх присвоєння, а й до творчого ставлення до них та участі в їх подальшій розробці. Перед наукою, по суті, цілий комплекс проблем, до вирішення яких ми навіть ще не мали змоги приступити. Тому зараз дуже важливо визначити можливу розстановку всіх сил, задіяних в освітньому просторі, забезпечити цілеспрямованість їх дій.

В цілому освіта в нашій країні набуває рис серйозного суспільно-політичного завдання, що має на меті підготовку людини, яка володіє необхідним потенціалом знань, технологій і твердих моральних установок, людини, якій подобаються зміни, яка готова сміливо зустріти абсолютно непередбачені ситуації – адже вона вийшла вже у позаземний космічний простір. А це вимагає іншого рівня світорозуміння, розвиненого евристичного мислення, формування відповідальності, за якої утилітарні цінності виступають не як мета, а як інструмент формування нових духовних цінностей – милосердя і чесності, справедливості і здатності до співпереживання, терпимості і порядності, відповідальності і свідомості власної гідності, патріотизму і почуття обов'язку.

Така освіта, що вбудовується в сучасний історико-культурний простір нашого часу, має бути орієнтованою не тільки на трансляцію від покоління до покоління соціокультурного досвіду, що включає до себе досвід пізнання, досвід освоєння способів діяльності і досвід формування ціннісних відносин, але і, при збереженні всього цього, на освіту, що розуміється як формування активної, дієвої людини, здатної до оптимальної самореалізації, освіту, що передбачає перманентне зростання людини, здатної до самоосвіти, більш глибокого самовизначення з вираженою потребою в самоактуалізації і самореалізації креативних здібностей, як пізнавальних, так і комунікативних, і організаційних.

Провідними ідеями концепції Нової української школи виступають ідеї компетентнісного підходу. Сьогодні це вже загальновизнано. Під компетентнісним підходом розуміють «метод моделювання результатів освіти та їх представлення як норми якості освіти» [6, с. 37].

На цю тему опубліковано значну кількість робіт, багато з яких присвячені загальним питанням компетентнісного підходу. Загальну ідею авторів цих книг і журнальних публікацій щодо стандартів освіти можна висловити так. Спочатку визначається перелік компетенцій, якими повинен володіти молодий фахівець або випускник школи. Потім формується перелік навчальних дисциплін, що забезпечують ці компетенції. І, нарешті, виробляються критерії і методики об'єктивного визначення рівня відповідності випускників вимогам заданих компетенцій.

Вихідним моментом у цьому підході є перелік компетенцій. При цьому в даний час використовуються різні визначення компетенцій [6; 7; 8]. Не заглиблюючись у тонкощі, відзначимо лише загальний момент всіх цих визначень: компетенція містить у собі не тільки професійні знання та вміння, а й поза професійні навички, що характеризують конкретну особистість. Різних компетенцій у тих чи інших сферах людської діяльності налічується, як мінімум, кілька десятків. Відповідно, існують і різні погляди на принципи класифікації компетенцій. Однак, при розробці освітніх стандартів, таке різноманіття тільки шкодить справі. Ось чому так важливо зробити аналіз ситуації, що склалася з визначеннями компетенцій, і класифікацією, і номенклатурою. Не менш важливо дати відповідь на питання: як цей напрямок досліджень буде розвиватися в найближчому майбутньому.

Виходячи з ідей Нової української школи згідно з Європейською системою кваліфікацій [9] компетенція включає до себе:

- когнітивну компетенцію, що передбачає використання теорії і понять, а також «приховані» знання, набуті на досвіді;
- функціональну компетенцію (вміння і ноу-хау), а саме те, що людина повинна вміти робити у трудовій сфері, у сфері навчання або соціальної діяльності;
- особистісну компетенцію, що орієнтує поведінкові вміння в конкретній ситуації;
- етичну компетенцію, що передбачає наявність певних особистісних і професійних цінностей.

Уявляється, що ця класифікація не має необхідної

чіткості. Наприклад, незрозуміло, чому обрано саме ці групи компетенцій, а не будь-які інші (відсутня логічна підстава); чому етична компетенція виділена з особистісної та ін. Та й сама номенклатура цих компетенцій також викликає почуття деякого внутрішнього протесту. Так, наприклад, одна з особистісних компетенцій «демонструвати лідерство». Але соціально-психологічні дослідження свідчать про те, що лідерство як характеристика особистості притаманне лише порівняно невеликій частині населення. Водночас у номенклатурі компетенцій немає згадки про вміння «працювати в команді», і, зокрема, не на перших ролях.

На нашу думку, Європейська система кваліфікацій далеко не повністю відповідає реальності, у всякому разі, української.

Значно більш повною і продуманою вважаємо класифікацію, що включає до себе:

- соціально-особистісні компетенції, які розкривають здатність особистості до позитивного інтелектуального, психологічного і вольового саморозвитку, а також забезпечують життєдіяльність людини і адекватність її взаємодії з іншими людьми, групою, колективом;

- економічні компетенції, які включають до себе здатність особистості до ефективної підприємницької поведінки;

- загальнонаукові компетенції, які виражають готовність і здатність особистості до конструктивного використання знань, методів і технологій, які, як відомо, постійно оновлюються і розвиваються;

- організаційно-управлінські компетенції, які являють собою здатність особистості до доцільної діяльності з формування виробничих колективів, управлінських команд, забезпечує ефективну роботу навіть в умовах ризиків і криз;

- загальнопрофесійні компетенції, які окреслюють коло здібностей особистості до методологічного використання теоретичних основ їх професійної діяльності;

- спеціальні компетенції, які виражають власне професійний профіль випускника, що ідентифікує його професійну діяльність у конкретній предметній галузі на відповідному кваліфікаційному рівні [6, с. 52–53].

Однак, і ця класифікація викликає ряд питань. Наприклад, чому економічні компетенції виділені «окремим рядком», а не включені до організаційно-управлінських компетенцій. Чому не вказані юридичні компетенції, які сьогодні важливі не менш, ніж економічні.

І. Зимньою пропонується інша класифікація [7], побудована за іншою основою:

- компетентності, що мають відношення до самого себе як до особистості, як суб'єкта життєдіяльності;
- компетентності, що мають відношення до взаємодії людини з іншими людьми;
- компетентності, що мають відношення до діяльності людини, яка проявляється у всіх її типах і формах.

А. Хуторським розглядається наступна ієрархічна класифікація компетенцій [8]:

- ключові компетенції належать до загального змісту освіти;
- загальнопредметні компетенції належать лише до певного кола навчальних предметів та освітніх областей;
- предметні компетенції – відокремлені по відношенню до двох попередніх рівнів компетенцій. Вони мають конкретний опис, тому можуть бути сформовані в якості навчальних предметів.

У роботі І. Зимньої структура компетентності представлена чотирма різними порядковими блоками [10]:

- базовий. Компетенції цього блоку мають пізнавальний (когнітивний) характер. Тут передбачається освоєння таких розумових дій, як аналіз, синтез, зіставлення, порівняння, систематизація, прийняття рішень, прогнозування, співвіднесення результату дії з висунутою метою;
- особистісний. Людині повинні бути притаманні такі якості, як відповідальність, організованість, цілеспрямованість;
- соціальний. У рамках компетенцій цього блоку випускник повинен бути здатним керуватися в своїй поведінці цінностями буття, культури, соціальної взаємодії; співпрацювати, керувати людьми і підкорятися; використовувати знання при творчому вирішенні соціально-

професійних завдань; знаходити рішення в нестандартних ситуаціях; приймати, обробляти і поширювати інформацію (інформаційні системи, Інтернет, електронна пошта та ін.);

– професійний. Цей блок забезпечує адекватність виконання професійної діяльності. Випускник повинен вміти вирішувати завдання за фахом.

Слід зазначити, що всі компетенції розглядаються в нерозривному зв'язку один із одним, як складові соціально-професійної компетентності фахівця. Остання, своєю чергою, нерозривно пов'язана із загальною культурою людини. Цей, по своїй суті, системний підхід вважаємо досить перспективним. На наш погляд, конструктивним є і формулювання: «випускник повинен вміти вирішувати завдання за фахом» [10]. Мабуть, це слід широко використовувати при описі результатів навчання за різними спеціальностями.

Однак, і ця класифікація викликає ряд питань. Наприклад, соціальний блок уявляється внутрішньо суперечливим. У ньому містяться явно різні за складністю вміння. Так, знайти творчі рішення соціально-професійних завдань незрівнянно складніше, ніж, припустимо, книгу в бібліотечному каталозі. Крім того, всі компетенції, пов'язані з вирішенням соціальних і професійних завдань і з інформацією, логічно було б віднести до базового блоку. Таким чином, працями дослідників за останні роки створена значна база різних компетенцій, які класифікуються за різними підставами.

Останнім часом намітилася тенденція розширювального (з точки зору освітніх стандартів) тлумачення компетенцій. Так, у деяких дослідженнях розглядаються компетенції у сфері цивільно-правової діяльності (виконання ролі громадянина, виборця, споживача); компетенції у побутовій сфері (включаючи такі аспекти, як власне здоров'я, сімейний побут та інше); компетенції у сфері культури і відпочинку (зокрема використання вільного часу для культурного і духовного збагачення особистості) та інше.

Водночас компетенції спочатку мислилися як деякі вимоги роботодавця і суспільства до випускників, із тим, щоб мати можливість об'єктивно визначати рівень відповідності випускників цим вимогам. І з цієї точки зору вважаємо

неспроможним називати компетенціями те, що є лише елементами загальної культури людини, що відносяться до згаданих вище сфер – цивільно-правової, побутової, культурно-дозвіллевої діяльності.

Тенденція розширювального тлумачення компетенцій може призвести до того, що розглядатимуть, наприклад, компетенцію «споживачів реклами» тощо. Дещо аналогічне сталося з терміном «екологія». Зараз він вживається у настільки розширювальному сенсі, що зустрічаються навіть вирази типу «екологія літературної мови».

Ситуація з компетентностями дещо у чомусь схожа з довічною проблемою навчальних програм і планів у науковій літературі і публіцистиці. Досить часто в літературі наводиться цитата академіка А. Крилова щодо навчальних планів і програм, де він писав: «основу навчальних планів становлять програми. Кожна програма розробляється професором, завідувачем кафедри і викладачами по цій кафедрі, тобто фахівцями з даного предмету, і вони завжди схильні викласти предмет у повному його обсязі, як-би забуваючи, що вони самі в своїй викладацькій діяльності вивчали цей предмет можливо 15–20–25 років, а то і більше, а студент на вивчення даного предмета може приділити лише невелику частину року або семестру, бо одночасно студенту треба вивчити і ряд інших дисциплін, і скласти по ним заліки та іспити. Склавши такий залік або іспит, студент прагне якомога швидше «звільнити голову» для складання заліку або іспиту з наступного предмету, бо людська здатність засвоюваності не нескінченна, а обмежена» [11, с. 322].

Таким же чином і розробники будь-яких груп компетентностей прагнуть викласти їх у повному обсязі, не замислюючись про реальні можливості визначення рівня відповідності випускників вимогам цих компетенцій.

Отже, на наш погляд, в модному зараз компетентнісному підході, який визначально сприймався як своєрідна протиотрута проти багатопредметності, «предметного феодалізму», стали чітко проявлятися риси багатокompетентності.

Якщо провести аналогію між розвитком компетентнісного підходу як самостійного наукового напрямку і розвитком науки в цілому, то можна сказати таке. Наука на ранній стадії розвитку

була єдиною областю людської діяльності. Потім, у міру накопичення знань, з'явилися самостійні науки – математика, фізика, хімія та ін. Далі диференціація почалася в кожній із цих наук. Однак, сьогодні намітився, в певному сенсі, зворотний процес – їх інтеграція.

І найбільш важливі результати в останні роки отримані саме на стику різних наук. Дещо подібне властиве і компетентнісному підходу як самостійному науковому напрямку – етап розуміння компетенцій як певно узагальнюючих характеристик особистості змінився етапом диференціації – поява все нових і все більш вузьких компетенцій. Мабуть, останній повинен змінитися етапом укрупнення, інтеграції, структурування цих компетенцій. І, власне, цей етап вже почався, проте ще необхідно осмислити його об'єктивність і неминучість. Компетентнісний підхід, за суттю своєю, є системний підхід. Іншими словами, коли сукупність усіх характеристик (компетенцій) випускника розглядається як єдине ціле, це ціле набуває іншої якості, ніж якість просто суми всіх характеристик.

У зв'язку з цим і до самих компетентностей логічно підійти з точки зору системного підходу. Перефразовуючи відому приказку «танцювати потрібно від печі», варто виходити з генеральної мети розглянутої системи [12]. У нашому випадку – з очікуваних результатів освіти. Своєю чергою, результати освіти є не що інше, як соціальне замовлення держави і суспільства освітнім установам. Тому компетенції повинні визначатися як генеральна мета системи освіти в цілому, так і цілями, пов'язаними з конкретною спеціальністю, регіоном тощо. Тобто, бути своєрідним «деревом цілей».

Як уже зазначалося, мета освіти наведена в Концепції Нової української школи. У зв'язку з цим, на нашу думку, варто уточнити і саме поняття «компетенції». Вважаємо, що узагальнений варіант відомих визначень компетенції має бути виражений так: «компетенція у певній області людської діяльності – це система взаємопов'язаних якостей особистості, що забезпечує» системний ефект – здатність вирішення реальних практичних завдань, зокрема і деяких не поставлених завдань. Компетенція включає знання, вміння, навички, що відносяться до

цієї галузі діяльності, але не зводиться тільки до них [6; 7; 12].

На наш погляд, запропоноване визначення компетенції як системного ефекту уявляється найбільшою мірою відповідним самій суті цього підходу.

Реалізація сучасних парадигмальних педагогічних підходів з опорою на сукупність виділених компетенцій вимагає використання нових форм, методів, педагогічних технологій. Як показує практика, для їх упровадження недостатньо знати ці нововведення, потрібне розуміння того, як ці нововведення впроваджувати, освоювати і супроводжувати. Об'єктивно виникає потреба в науковій підтримці інноваційної діяльності. Сьогодні педагогічна інноватика розглядається як галузь науки, вчення про нерозривну єдність і взаємозв'язок трьох основних компонентів інноваційного процесу в сфері освіти: створення нового (нововведень); їх освоєння (сприйняття, привласнення); застосування нововведень. На сьогодні педагогічна інноватика знаходиться на стадії уточнення свого понятійного апарату, виявлення закономірностей, формулювання принципів та інших наукових атрибутів.

Виявилось, що педагогічні нововведення, якими б вони привабливими не були, не можуть бути освоєні без належного управління та організації інноваційних процесів. Ініціативні інноваційні групи або школи неминуче стикалися з проблемами, породжуваними нововведеннями і змушені були шукати шляхи їх вирішення. Дослідники виділяють ряд проблем, вирішення яких знаходиться в області педагогічної інноватики:

- проблема суміщення інноваційних програм із традиційними;
- існування в одній організації прихильників різних педагогічних концепцій;
- відмінності в потребах учнів, їх батьків, школи;
- невідповідність концепцій освітніх установ вимогам навколишнього соціуму;
- відсутність навчально-методичного забезпечення для роботи за новими концепціями;
- адаптація нововведень до наявних умов;
- відсутність професійної підготовки нового типу

педагогів-новаторів [13, с. 17].

Педагогічні інновації мають свої витoki в практиці як необхідність вирішення виниклих протиріч, задоволення суспільних потреб. Ініціація новацій може виникати з управлінських структур. Але одним із джерел появи педагогічних інновацій є педагогічна наука. В ході розвитку цієї науки змінюються уявлення про цілі, зміст, освітній процес, і, як результат, педагогіка виступає генератором педагогічних інновацій.

Педагогічна інноватика дозволяє відобразити необхідний зв'язок процесів створення педагогічних нововведень та їх застосування, зокрема, впровадження в практику; обґрунтувати і розвинути принцип єдності дослідницької діяльності та діяльності перетворення педагогічної дійсності.

Крім практики освітньої діяльності педагогічна інноватика розглядає також умови, засоби, закономірності, форми, методи, технології та інші атрибути, пов'язані з педагогічними інноваціями.

Найголовніший момент, який, на думку фахівців, відрізняє педагогічну інноватику від просто інноватики, – це особистісний фактор. Педагогіка має справу з процесами, що відбуваються в учнях і педагогах, у їх внутрішньому освітньому світі.

З точки зору особистісно-орієнтованих парадигм, педагогічна інноватика повинна досліджувати питання походження інновацій у ході освітньої діяльності конкретної особистості учня. Це дозволить подолати існуючі в традиційній школі відчуження учня і його особистісних освітніх смислів від атрибутів освіти, які задаються для нього ззовні: цілей, змісту, системи контролю тощо.

Освіта як діяльність за своєю суттю не може не бути інноваційною. Цей фактор не залежить від того, чи збирається будь-хто впроваджувати нововведення чи ні. Сам суб'єкт навчання здатний бути інноватором по відношенню до своєї освіти. Інша справа, що зовнішні по відношенню до нього суб'єкти діяльності – вчитель, адміністратор, вчений – можуть допомогти йому забезпечувати необхідний перехід від колишнього стану його освіти до нового.

Таким чином, під інноваціями ми розуміємо нововведення – цілеспрямовані зміни, що вносять до освіти нові елементи і

викликають його перехід з одного стану в інший. Освіта розглядається нами як соціально, культурно і особистісно-детермінована освітня діяльність, у процес зміни якої включений суб'єкт цієї діяльності.

Список використаної літератури

- 1. Турченко В. Н.** Методологические основы в стратегии развития образования. *Педагогика*. 2002. № 10. С. 97–104.
- 2. Эйнштейн А.** Физика и реальность. Москва : Наука, 1965. 359 с.
- 3. Маслоу А.** Мотивация и личность / пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. 3-е изд. Москва [и др.] : Питер, 2013. 351 с.
- 4. Эльконин Д. Б.** Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва : Международная педагогическая академия, 1995. 219 с.
- 5. Запорожец А. В.** Избранные психологические труды: в 2 томах. Том 1 : Психическое развитие ребенка. Москва : Педагогика, 2006. 318 с.
- 6. Байденко В. И.** Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2015. 114 с.
- 7. Зимняя И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма современного образования. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 5 мая 2006. URL: <http://eidos.ru/journal/>.
- 8. Хуторской А. В.** Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 23 апреля 2002. URL: <https://bsu.by/upload/page/172163.pdf>
- 9. Европейская** система квалификаций. URL: <https://bsu.by/upload/page/172163.pdf>.
- 10. Зимняя И. А.** Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. *Высшее образование сегодня*. 2005. № 11. С. 14–20.
- 11. Крылов А. Н.** Мои воспоминания / Академик А. Н. Крылов. 10-е изд., доп. Санкт-Петербург : Политехника, 2014. 510 с.
- 12. Хуторской А. В.** Творческие ли у нас стандарты? *Интернет-журнал «Эйдос»*. 12 февраля 2005. URL: <http://eidos.ru/journal/>.
- 13. Хуторской А. В.** Методологические основы педагогической инноватики. *Школьные технологии*. 2015. № 4. С. 16–21.

Л. В. Кальченко
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи
Львівського національного університету
імені Івана Франка

ОРГАНІЗАЦІЙНЕ МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ПРЕВЕНЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА У ТЕРИТОРІАЛЬНІЙ ГРОМАДІ МІСТА

***Анотація.** У підрозділі представлено наукове обґрунтування та характеристику системи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста (ТГМ), яка уявляє собою відкриту, складну, матеріальну, живу, органічну детерміновану та цілеспрямовану соціальну систему, що побудована за соціально-педагогічною моделлю та становить певну цілісність, яка складається із сукупності різноманітних за своєю природою і призначенням складних компонентів: ціле-результативного, об'єкт-суб'єктного, змістово-технологічного, середовищного й ресурсного.*

***Ключові слова:** система, системний підхід, превенція соціального сирітства у територіальній громаді міста, система соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста.*

Одним із пріоритетних теоретичних підходів дослідження будь-якого явища або процесу є системний підхід, який виступає універсальним методологічним інструментом сучасного загальнонаукового пізнання. Розкриваючи сутність системного підходу, маємо зазначити, що системний підхід – це напрямок дослідження, вивчення світу, в основі якого лежить розгляд об'єктів як системи [1, с. 4], який орієнтує дослідника на розкриття цілісності об'єкта, виявлення різноманітності зв'язків у ньому і приведення їх до єдиної теоретичної картини [2, с. 14].

Розгорнуте визначення системного підходу полягає в тому, що це підхід, при якому будь-яка система (об'єкт)

розглядається як сукупність взаємозв'язаних елементів (компонентів), що утворюють певну цілісність, яка має вихід (ціль), вхід (ресурси), зв'язок із зовнішнім середовищем, зворотній зв'язок.

У науковій спільноті, серед досліджень теоретиків системної «ідеології», що орієнтовані на питання сутності, моделювання і функціонування систем, які стояли біля витоків становлення загальної теорії систем, можна виділити доробки Р. Акоффа, Ф. Емері [3], О. Богданова [4], Л. фон Берталанфі [5], загальної теорії живих систем – Дж. Грієра Міллера [6], а також Н. Луманна [7] і Т. Парсонса [8], які вважаються засновниками теорії соціальних систем.

Спираючись на наукові розвідки вище зазначених теоретиків та визначаючи *мету* нашого дослідження, спробуємо розібратись, що саме являє собою система соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста (ТГМ), які компоненти включає та надамо характеристику кожному з них.

Основними методами даного дослідження є методи теоретичного пізнання – аналіз, синтез, систематизація, класифікація, узагальнення, організаційне моделювання (проектування) – для з'ясування змісту базових понять наукового пошуку і обґрунтування сутності системи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у міській територіальній громаді та її основних структурних компонентів: ціле-результативного, об'єкт-суб'єктного, змістово-технологічного, середовищного й ресурсного.

Розкриваючи мету даної роботи, зазначимо, що системні явища, які належать до соціальної педагогіки є вкрай складними. Об'єктами їхнього дослідження виступають «діти» і «соціум», які, в свою чергу являють собою матеріальні і динамічні системи, що розвиваються. Саме тому при дослідженні таких систем на допомогу приходять системний аналіз або системний підхід, реалізація якого передбачає вивчення об'єкта з точки зору його внутрішніх і зовнішніх системних властивостей і зв'язків, а саме виявлення: а) елементів досліджуваного об'єкта; б) компонентів, причетних до досягнення головної мети його функціонування і розвитку;

в) зовнішніх і внутрішніх системоутворювальних чинників; г) зв'язків; д) структури об'єкта. Тому обов'язковим результатом використання системного підходу є опис зазначених характеристик досліджуваного феномена [11, с. 52], який можна здійснити шляхом проєктування та організаційного моделювання, що і стане нашим подальшим кроком.

У сучасних педагогічних та соціально-педагогічних дослідженнях моделювання розглядається в тісному взаємозв'язку з методами прогнозування й проєктування і виступає їх невід'ємним процедурним етапом (етапом прогностичного моделювання) (В. Докучаєва [9, с. 17], В. Загвязинський [10] та ін.). Організаційне моделювання є інструментом технології проєктування. Моделювання – це наукова теорія побудови і реалізації моделей, за допомогою яких досліджуються явища і процеси в природі і суспільному житті. Досліджуючи будь-яке явище (процес, об'єкт), ми подумки створюємо у свідомості їх моделі [13, с. 224]. Організаційні моделі – це допоміжний науково-аналітичний засіб пошуку, обґрунтування, вибору раціональних рішень організаційних структур управління процесами, що сприяє підвищенню ефективності та результативності модельованого процесу [14, с. 126].

Використовуючи метод організаційного моделювання щодо системи превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста, ми виходимо з наступних теоретичних уявлень про дефініцію «модель». Модель (фр. *modèle*, від лат. *modulus* – «міра, аналог, зразок») – це система, дослідження якої служить засобом для отримання інформації про іншу систему [15, с. 48]; уявлення деякого реального процесу, пристрою або концепції [16]. Модель виступає робочим інструментом, що дозволяє побачити внутрішню структуру об'єкта або процесу, систему чинників, що на неї впливають, ресурсного забезпечення розвитку й на основі виявлених тенденцій розвитку, екстраполюючи їх на майбутнє й вносячи зміни й у саму структуру, й в умови її функціонування, подумки прогнозувати й «програвати» можливості й наслідки різних видів нововведень. Іншими словами, модель забезпечує прогноз й робить його повним і обґрунтованим [17]. Враховуючи це,

моделювання системи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста вимагає від нас: перетворення досліджуваної системи або її розбудови за допомогою інноваційної діяльності, яка пов'язана із введенням нових елементів системи або наданням вже існуючим елементам інноваційної сутності; удосконалення існуючих зв'язків між ними за вертикальним та горизонтальним принципами; використання механізму «згортання складного» для оперування основними структурними компонентами на конкретному ієрархічному рівні тощо [9; 17].

Як показує практика, у соціально-педагогічній діяльності ми маємо справу з постійно мінливими умовами діяльності і тому соціально-педагогічний проєкт не є жорстким і стабільним в ході його розробки та реалізації. Проєктування систем не зводиться до формування деякого переліку дій та їх подальшого виконання, що забезпечує кожен раз один і той же результат. Соціальне проєктування передбачає створення і використання на основі критичного підходу *прецедентів вдалих рішень* [12, с. 121].

Проєкт в соціальній педагогіці – це *можливість реального практичного перетворення соціально-педагогічного процесу*. Тому в проєкті розробляються конкретні впливи на соціально-педагогічний процес, які можуть організувати конкретні люди. Тим самим конкретна адресність проєкту також один з принципів цієї діяльності [там само, с. 122].

Аналіз специфіки соціального проєктування в Україні дозволяє говорити про дві можливі стратегії соціально-педагогічного проєктування як різновиду соціального. Перша стратегія пов'язана з традиційним проєктуванням по прототипам, коли існують конкретні моделі (зразки, аналогії, тощо) тієї чи іншої діяльності, на які орієнтуються як на якусь точку відліку прийнятих рішень. Друга стратегія соціально-педагогічного проєктування пов'язана з тим, що прототипу немає. У кращому випадку існує якийсь ідеал, шлях до якого невідомий, тому можуть виникати помилки і прорахунки, але саме друга стратегія і стане основою для моделювання системи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у даному дослідженні.

Варто зазначити, що моделюючи превентивну діяльність щодо соціального сирітства у ТГМ, ми повинні враховувати, що «діяльність, як об'єкт моделювання, специфічна вже тим, що вона може бути представлена і як структура, і як процес» [12]. А тому, в контексті моделювання системи превентивної діяльності, далі ми будемо говорити про *структурно-функційну модель системи превенції соціального сирітства в територіальній громаді міста* (див. далі рис. 1.), опис якої і стане нашими подальшими діями.

Моделюючи систему соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста та розкриваючи її системні властивості, перш за все конкретизуємо основні категорії дослідження і наше розуміння сутності *превенції соціального сирітства в територіальній громаді міста*, яку розглядаємо як місцевий рівень превентивно-профілактичної діяльності суб'єктів ТГМ, що включає комплекс соціально-економічних, правових, соціокультурних, медичних, психолого-педагогічних заходів, спрямованих на створення в умовах ТГМ соціально підтримувального середовища сімей з дітьми, молоді як гарантії забезпечення їхніх прав на повноцінний розвиток, успішну соціалізацію й самореалізацію. Під *соціально-педагогічною роботою з превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста*, ми розуміємо системно-комплексне утворення, вид соціально-педагогічної діяльності, яка спрямована на розв'язання соціальними, педагогічними і психологічними засобами комплексу завдань зі збереження цілісності сім'ї та укріплення її функційної спроможності щодо розвитку й виховання дітей, запобігання причинам виникнення ситуацій відмови від дитини, з використанням відповідних форм та методів, зорієнтованих на: формування відповідальної позиції батьків, навичок усвідомленого батьківства молоді; створення в межах ТГМ середовища соціально-педагогічної підтримки сімей з дітьми, молоді шляхом організації освітніх, інформаційно-просвітницьких, соціально-виховних, соціально-психологічних, рекреаційних, соціально-правових тощо умов; активізацію міжвідомчої взаємодії і міжсекторного партнерства суб'єктів ТГМ та залучення ресурсів державних і громадських інституцій,

ресурсів громади, внутрішніх ресурсів самої сім'ї щодо попередження ризиків виникнення випадків соціального сирітства. Аналіз різних підходів до розуміння сутності *територіальної громади міста* як суб'єкта превенції дозволив визначити її як складну самокеровану соціальну систему самоорганізуючих локальних спільнот (районів, кварталів (мікрорайонів) великого міста), членами яких є фізичні особи (окремі громадяни), державні й недержавні соціальні установи, некомерційні громадські організації, сусідські групи та інші мікроструктури, які об'єднані спільними інтересами, цілями й діяльністю задля задоволення власних потреб (пов'язаних із побутом, середовищем проживання, дозвіллям, навчанням, вихованням тощо) та розв'язання актуальних проблем території, локалізації соціальних ризиків [18].

Розкриваючи *структурно-функційну площину системи* соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у ТГМ, ми виходимо з того, що структура соціальної системи – це спосіб взаємозв'язку взаємодіючих у ній підсистем, компонентів та елементів, що забезпечує цілісність системи.

Використовуючи системний підхід у дослідженні соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства та розглядаючи її як соціальну систему, маємо зазначити, що така система, за своєю структурою, охоплює декілька рівнів управління і функційних зв'язків, що виникають між складовими компонентами системи: вертикальний рівень – це ієрархізовані зв'язки, які можна відстежити на:

- макрорівні – рівень держави (законодавча, нормативно-правова база, державна соціальна політика і система захисту сімей, дітей, молоді в межах країни);

- мезорівні – регіональний, місцевий рівень (рівень регіональної і місцевої влади – областей, об'єднаних територіальних громад, громад міст тощо. Це рівень реалізації політики соціального захисту сімей, дітей, молоді і соціальної (соціально-педагогічної) роботи з ними в регіонах і на місцях);

- мікрорівні – рівень роботи з окремою особистістю та її найближчим оточенням – сім'єю, соціальними мікрогрупами, сусідськими громадами, тощо щодо активізації їх ресурсів для допомоги і самопомоги.

А також горизонтальний рівень керування – горизонтальні зв'язки, які утворюються між складовими компонентами системи у площині певного рівня та відображають відносини і функційні зв'язки, що утворилися між компонентами системи та проявляються через самоуправління і саморегуляцію при трансформації об'єкта у суб'єкт превенції.

Розглядаючи систему соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства з точки зору організації превентивних дій та управління цим процесом, її можна уявити як складне ціле, що включає «...сукупність елементів, які забезпечують організацію, координацію й керівництво дій, спрямованих на нормальне функціонування та досягнення поставлених цілей системи» [19, с. 222], а саме – локалізацію соціально-педагогічними засобами можливих причин виникнення явища соціального сирітства, недопущення дитячої бездоглядності і безпритульності шляхом створення соціально-підтримуючого середовища сімей, дітей, молоді на рівні ТГМ. Саме таке розуміння системи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста і було обрано нами за основу у даному дослідженні.

Серед *основних структурних компонентів (елементів) досліджуваної системи* ми виділяємо ціле-результативний (комплексна мета, завдання, результат), об'єкт-суб'єктний (об'єкт і суб'єкт), змістово-технологічний (інтегрує зміст, етапи, технології, форми, методи роботи з сім'ями, дітьми, молоддю, громадою, фахівцями), середовищний (утворення превентивного, соціально підтримувального середовища громади міста) і ресурсний (ресурси середовища, суб'єктів, об'єктів) компоненти.

Характеризуючи **ціле-результативний компонент**, маємо зазначити, що мета є основним інтегратором елементів у живій природі на високому рівні розвитку і одним з провідних системоутворюючих чинників у соціальних системах [11, с. 51]. Мета являє собою «усвідомлене передбачення бажаного результату діяльності, яке зумовлює пошук засобів і шляхів його досягнення. Засоби – це предмети, способи дії, поведінки, соціальні інститути, за допомогою яких досягається певна мета;

сукупність елементів діяльності, спрямованої на осмислення, покладання, реалізацію мети» [20, с. 371]. Своєї конкретності мета набуває в завданнях, оскільки в них визначаються практичні дії, які треба здійснити фахівцям соціальної сфери, членам громади, органам місцевого самоврядування тощо, щоб вирішити проблему [21, с. 208].

У процесі визначення *мети* соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у міській громаді, ми спираємося на ключові положення ратифікованих Україною міжнародних і вітчизняних нормативно-правових актів, що покладені в основу сучасної державної політики в сфері захисту прав та благополуччя дітей і регламентують діяльність інститутів державного і громадського секторів щодо вибудовування превентивно-профілактичних стратегій соціальної (соціально-педагогічної) роботи з превенції соціального сирітства, зокрема це: Конвенція ООН про права дитини (1989 – прийнята / 1991 – ратифікована Україною), Європейська конвенція про здійснення прав дітей (1996/2006), Гаазька Конвенція про юрисдикцію, право, що застосовується, визнання, виконання та співробітництво щодо батьківської відповідальності та заходів захисту дітей (1996/2006), Конвенція про контакт з дітьми (2003/2006), Європейська конвенція про усиновлення дітей (2008/2011), Постанова Ради Європи щодо прав дітей та розвитку соціальних послуг, дружніх до дітей та сімей (2010/2018), Резолюція Генеральної Асамблеї ООН «Керівні принципи щодо альтернативного догляду за дітьми» (2010/2012), Керівні принципи Комітету міністрів Ради Європи щодо правосуддя, дружнього до дітей (2010/2018); а також – Закон України «Про державну допомогу сім'ям з дітьми» (1993), Постанова Верховної Ради України «Про Концепцію Державної сімейної політики» (1999), Закон України «Про охорону дитинства» (2001), Постанова Кабінету Міністрів України «Про Програму «Українська родина» (2001), Сімейний кодекс України (2002), Закони України: «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2005), «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» (2005), «Про основи соціального захисту бездомних громадян і

безпритульних дітей» (2005), «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» (2015), «Про внесення змін до деяких законів України щодо посилення соціального захисту дітей та підтримки сімей з дітьми» (2016), «Про соціальні послуги» (2019), Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної програми подолання дитячої безпритульності і бездоглядності на 2006-2010 роки» (2006/чинна й на теперішній час), «Про затвердження Державної цільової соціальної програми підтримки сім'ї до 2016 року» (2013/чинна й на теперішній час), Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу» (2017), Державна соціальна програма «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2021 року (2018) та інші.

Контент-аналіз зазначених вище засадничих нормативно-правових документів дозволяє нам виокремити ієрархію цілей державної системи соціальної роботи з сім'єю, дітьми та молоддю в Україні, в напрямку превенції соціального сирітства, яка включає стратегічну *соціальну мету* превентивно-профілактичної роботи з сім'єю, дітьми та молоддю щодо зниження ризиків виникнення соціального сирітства, *мету соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства* у територіальній громаді міста у *широкому і вузькому значеннях*, а також спрогнозувати *результат* соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства.

Говорячи про стратегічну *соціальну мету* превентивно-профілактичної роботи з сім'єю, дітьми та молоддю щодо зниження ризиків виникнення соціального сирітства, варто зазначити, що вона акумулює в собі соціальне замовлення світової спільноти на *«забезпечення благополуччя дитини»* [22] та *захист її права виховуватися в сім'ї, сімейному середовищі/сімейних формах виховання*, що є невід'ємним особливим правом дитини, яке надає їй подальшу можливість успішно зреалізуватися як в особистому, так і соціальному плані.

У преамбулі Конвенції ООН про права дитини зазначено, що «...дитині, для її гармонійного розвитку, необхідно зростати в сімейному оточенні, в атмосфері щастя, любові і розуміння» [23]. А тому спільною соціальною метою превенції соціального сирітства в Україні є збереження інституту сім'ї, підвищення рівня батьківського соціально-виховного потенціалу, популяризація авторитету і цінності «здорової сім'ї», сімейного виховання у суспільстві та відповідального батьківства.

Усвідомлюючи загальну соціальну ціль превентивно-профілактичної роботи з сім'єю, дітьми та молоддю щодо зниження ризиків виникнення соціального сирітства в умовах міської громади, *метою соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства в широкому значенні* є створення державою і суспільством міст і громад, що мають соціально-педагогічну спрямованість, тобто є дружніми до дітей, сімей та молоді, в яких існують сприятливі умови для захисту прав, підтримки, розвитку і реалізації потенціалу кожної дитини, сім'ї, молодої людини.

Формулюючи *мету соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у вузькому значенні*, ми акцентуємо увагу на створенні у ТГМ сприятливих умов для розвитку дитини у здоровому сімейному середовищі через соціально-правову, соціально-психологічну, педагогічну, соціокультурну та іншу підтримку сімей суб'єктами міської громади задля ефективного виконання батьками всього комплексу соціальних та соціалізуючих функцій по відношенню до дитини із забезпечення її гідного життя, виховання, розвитку, соціалізації і самореалізації та недопущення ситуації відмови від дитини, її бездоглядності чи безпритульності. Говорячи більш предметно, *кінцевою метою* соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста є зміцнення сім'ї, збереження «здорової сім'ї» і створення сприятливих умов у ТГМ щодо виховання та розвитку дитини у безпечному сімейному середовищі, активізація ресурсів як громади міста, так і самої сім'ї із забезпечення найкращих інтересів дитини через формування свідомого батьківства й

відповідального ставлення батьків до виконання своїх ролей, обов'язків, функцій.

Розкриваючи концептуальний зміст цільового конструкту *«міська громада, дружня до дітей та сімей – міцна здорова сім'я – безпечне сімейне середовище – свідоме/відповідальне батьківство – забезпечення найкращих інтересів дитини»*, маємо констатувати, що лише за умови формування ТГМ як дружнього середовища дітей, сімей, молоді, та за наявності і збереження *«міцної здорової родини»*, а також зростання дитини в такій родині, можна говорити про результативність превенції соціального сирітства і реалізацію найкращих інтересів дитини, її благополуччя. Саме тому, подальшим кроком нашого дослідження стане окреслення змістових, структурно-функціональних параметрів соціальних, психолого-педагогічних феноменів *«міська громада соціально-педагогічної спрямованості, дружня до дітей та сімей» – «здорова сім'я – безпечне сімейне середовище – відповідальне батьківство» – «благополуччя дитини»*, для того щоб чітко розуміти кінцевий результат соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства в умовах ТГМ.

Характеризуючи кожен із зазначених вище феноменів, важливо наголосити, що соціально-педагогічна спрямованість ТГМ втілюється в ідеї створення міст і громад, дружніх до дітей та сімей та, власне, бере свій початок зі світової ініціативи «Громада, дружня до дітей та молоді», яка стала глобальним рухом, започаткованим 1996 року як практичне втілення резолюції, прийнятої на Другій Конференції ООН з населених пунктів (Хабітат II) та поширюється в усьому світі, рух, який отримав підтримку вже у понад 3000 муніципальних округів 38 країн світу, на п'яти континентах, та яким вже охоплено понад 30 мільйонів дітей [24, с. 7].

Українська держава приєдналася до цієї ініціативи у березні 2018 року, коли, в рамках реформи децентралізації влади, між Представництвом Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні, Фондом ООН у галузі народонаселення (ЮНФПА), Міністерством регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства України, Міністерством соціальної політики України, Міністерством молоді та спорту України,

Уповноваженим Президента України з прав дитини, Всеукраїнською асоціацією органів місцевого самоврядування «Асоціація міст України», Асоціацією органів місцевого самоврядування «Асоціація об'єднаних територіальних громад» та Громадською спілкою «Національна молодіжна рада України» було підписано *Меморандум щодо впровадження в Україні програми «Громада, дружня до дітей та молоді»*, яка підтримує міста і громади в їх зусиллях, спрямованих на створення сприятливого середовища для дітей і молоді [25, с. 2]. Дана Програма сприяє створенню мережі, яка об'єднує органи виконавчої влади, органи місцевого самоврядування та інші зацікавлені сторони, такі як організації громадянського суспільства, приватний сектор, академічні спільноти, засоби масової інформації та, головне, організації для дітей та молоді, які хочуть зробити їхні міста та громади більш дружніми до наймолодших мешканців [там само, с. 7].

Основні вимоги, що висувуються до таких міст і громад полягають у тому, що вони повинні перетворитися у «...місце, де молодь і діти: убезпечені та захищені від експлуатації, насильства і принижень; мають хороший старт у житті, щоб вирости здоровими та доглянутими; мають доступ до базових послуг; мають якісну, інклюзивну й партисипативну освіту та розвиток навичок; висловлюють свої думки та беруть участь у прийнятті рішень, що впливають на них; беруть участь у сімейному, культурному та соціальному житті міста/громади; живуть у чистому, незабрудненому та безпечному середовищі з доступом до зелених насаджень; зустрічаються з друзями та мають місця для гри і відпочинку; мають рівні можливості, незалежно від їх етнічної належності, релігійних переконань, сімейного доходу, статі чи здібностей [25, с. 9]. Тобто міська громада, дружня до дитини, – це, *по-перше*, «...громада, в якій: у центрі уваги перебуває дитина, а її благополуччя і безпека визнаються незаперечним пріоритетом; упроваджується *сімейно орієнтований підхід до надання соціальних послуг*, встановлюються сталі дружні взаємини між людьми з метою вдосконалення самих себе та своєї спільноти (світу, в якому вони живуть); система прийняття рішень в якій ґрунтується на *забезпеченні найкращих інтересів дитини*». *По-друге*, така

грумада – «...це система добросовісного місцевого управління, орієнтована на реалізацію в повному обсязі положень Конвенції ООН про права дитини та гарантію права дитини на: зростання в сімейному середовищі, безпеку; участь у житті суспільства й ухваленні рішень стосовно свого села, міста, громади; отримання оптимальних послуг з освіти, культури, охорони здоров'я; нормальні санітарні умови життя...; захист від жорстокого поводження тощо. Відтак, забезпечується комплексний підхід до оцінки та покращення ситуації в громаді, становища дітей, реалізації їх прав, що і є стрижнем ідеї створення території, сприятливої для дитини. У громаді, дружній до дитини, створюється *дружнє до дитини середовище через надання послуг усім сім'ям*. За таких обставин зростають можливості сімей задовольнити потреби дитини шляхом розвитку свого батьківського потенціалу, через виявлення та об'єднання позитивних ресурсів сім'ї, громади загалом. Батьківство у такій громаді завжди є в радість. *По-третє*, органи місцевого самоврядування з усією відповідальністю ставляться до *розвитку превентивних соціальних послуг для сімей і дітей, надання допомоги на ранніх етапах вразливості*. Доступність послуг забезпечується через максимальне наближення послуг до місця проживання дитини та сім'ї і через мінімізацію інституційних послуг [26, с. 117]. Фактично такий процес утворення міст та громад, дружніх до дітей, сімей та молоді гарантує реалізацію ст. 1 Закону України «Про охорону дитинства», в якому зазначається, що «забезпечення найкращих інтересів дитини – це дії та рішення, спрямовані на задоволення індивідуальних потреб дитини, відповідно до її віку, статі, стану здоров'я, особливостей розвитку, життєвого досвіду, родинної, культурної й етнічної належності, та врахування думки дитини, якщо вона досягла такого віку й рівня розвитку, що може її висловити» [27]. А відтак, ми впевнено можемо говорити про реальне запровадження превентивних стратегій щодо явища соціального сирітства шляхом збереження цілісності родини, формування свідомого, відповідального ставлення батьків (майбутніх батьків) до власної місії батьківства і створення зовнішніх умов, в рамках міської громади, для підтримки здорового сімейного середовища, утримання від вилучення

дитини з сім'ї, а отже – запобігання зростанню чисельності дітей зі статусом «соціальні сироти», локалізацію виникнення і розповсюдження явища соціального сирітства. Тобто *міська громада соціально-педагогічного спрямування*, що орієнтована на превенцію соціального сирітства – це громада, яка створює освітні (просвітницькі), культурно-виховні, соціально-педагогічні, соціально-психологічні, рекреаційні, соціально-правові умови і можливості підтримки молоді, молодих батьків, сімей з дітьми задля їх успішного зростання, функціонування та реалізації як ефективних, відповідальних батьків; громада, діяльність суб'єктів якої спрямована на надання послуг із запобігання вразливості сімей щодо ризиків виникнення соціального сирітства, дитячої бездоглядності і безпритульності, орієнтованих на збереження «соціально здорової сім'ї».

Розкриваючи наступний аспект цільового конструкту соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у ТГМ, а саме – *«здорова сім'я – безпечне сімейне середовище – відповідальне батьківство»* – *«благополуччя дитини»*, визначимо його основні змістові характеристики.

Варто зазначити, що сім'я як соціальний інститут, з її основними функціями, сутнісним змістом, типами та ознаками, системою виховання і кризами, була предметом вивчення науковців різних часів та галузей знань. Аналіз наукових джерел показав, що основними тенденціями сучасних змін у сімейних стосунках є поява нових форм сім'ї, в яких відсутні звичні структура та функції, а також спостерігається процес де-стандартизації та де-інституціалізації сім'ї, які йдуть паралельно з процесами глобалізації та кризи патріархальної форми сім'ї. Важливою трансформацією в організації сімейних стосунків є зміна площини взаємовідносин – із вертикальних ієрархічних відносин влади на горизонтальні егалітарні відносини партнерства, а також втрата актуальності уявлення про норму та девіацію в аналізі сім'ї. Таким чином, аксіологічні установки щодо сім'ї змістилися з форми сім'ї на її зміст, що доводить більшу потребу людини у процесуальній стороні сімейних відносин, ніж у формалізації та інституціалізації сім'ї [28, с. 173]. У контексті даних висновків, розмірковуючи над цільовим конструктом превенції соціального сирітства і

дефініцією «здорова сім'я», ми звернули увагу на сучасні соціально-педагогічні дослідження та узагальнене визначення сім'ї Т. Алексеєнко, яка зазначає, що «сім'я – це первинна структурна одиниця родини і роду, але її домінуючою ознакою визнається не кровна спорідненість, а духовна. Ця ознака є визначальною у загальному функціонуванні сім'ї та особливостях здійснення нею виховної діяльності» [29, с. 27], що є важливим, коли ми говоримо про феномен соціального сирітства, серед причин виникнення якого ми можемо визнати неосвіченість, недостатню психолого-педагогічну готовність (не готовність) більшості батьків, молодих батьків до усвідомлення важливості їх виховної функції та відповідального ставлення до власних дітей, розуміння потреб, інтересів та основних прав дитини, а також необхідності їх задоволення і забезпечення задля подальшого гідного майбутнього дитини, її особистісної самореалізації.

Важливо підкреслити, що показником соціального здоров'я родини є спроможність її членів протистояти внутрішнім і зовнішнім факторам ризику, які провокують кризу сімейної системи, її нестійкість і вразливість, у тому числі й у випадку виникнення ризику відмови від дитини та ймовірного отримання нею статусу «соціальної сироти». «Вразливість – це стан незахищеності сім'ї, зумовлений наявністю внутрішніх чи/та зовнішніх факторів ризику або появою нових, які порушують баланс і негативно впливають на стан задоволення потреб дитини, який фактично є барометром вразливості сім'ї» [26, с. 56]. А «...основним критерієм визначення «якості» сім'ї, віднесення її до того чи іншого типу за ступенем ризику соціального сирітства, є *якість дитячо-батьківських відносин, ступінь прихильності, взаєморозуміння в сім'ї*» [30, с. 24].

Враховуючи означені критерії та показники, під *соціально здоровою родиною* ми розуміємо сім'ю, «...яка виконує увесь комплекс функцій, що забезпечують виховання гідного підростаючого покоління, сім'я, яка живе за законами взаємоповаги, взаємодопомоги, турботи про всіх членів родини» [30, с. 24], члени якої демонструють соціальну адаптованість і здатність до підвищення власного культурно-освітнього рівня та розвитку соціально-виховного потенціалу й самостійного

розв'язання сімейних криз без допомоги ззовні. *Здорова сім'я* – здатна забезпечити повною мірою потреби дитини для розвитку і потребує лише загальних послуг (освітніх, медичних) [26, с. 57]. При цьому здорова сім'я спроможна самостійно знаходити джерела матеріального забезпечення і ресурси щодо повноцінного виконання всіх функцій сім'ї та являє собою *безпечне для дитини сімейне середовище*, що сприяє її повноцінному розвитку і самореалізації. «Безпека – стан захищеності особи чи групи; наявність способів задоволення потреб особистості, захисту її прав» [там само, с. 52]. Безпечне сімейне середовище відрізняється сприятливою соціальною і психолого-педагогічною атмосферою взаємодії батьків і дітей, що ґрунтується на принципах емпатії, безумовної любові, батьківської підтримки, поваги і захисту, партнерства та відповідальності.

А тому ще одним важливим аспектом ціле-результативного конструкту системи соціально-педагогічної роботи щодо превенції соціального сирітства є *відповідальне батьківство*.

Розкриваючи сутність відповідального батьківства, ми звернулись до офіційного сайту Дитячого фонду ООН (UNICEF), де зазначається, що відповідальне батьківство передбачає безпечне фізичне середовище, нагляд за дітьми та їхньою поведінкою, сприяння розвитку їх емоційних та когнітивних компетенцій, скерування та підтримку у повсякденному житті, що фактично охоплює весь батьківський функціонал під час виховання і розвитку дитини та гарантії її прав, забезпечення найкращих інтересів і потреб, благополуччя в цілому. І «якщо батьківство – це більшою мірою біологічне та соціальне явище, то відповідальне батьківство – вияв індивідуальної та соціальної відповідальності. Компонент відповідальності у батьківстві має дуалістичний характер: з одного боку батьки відповідальні перед суспільством за виховання його нових членів, з іншого – це вияв особистої соціальної відповідальності» [31, с. 78] за процес зачаття, народження, виховання та розвиток здорової дитини, її благополуччя і самореалізацію, з урахуванням індивідуальних особливостей.

Благополуччя дитини – це стан вдоволення (задоволеності) потреб дитини, тобто забезпеченості її прав й особистісної успішності (здатності досягати поставлених цілей, долати труднощі, мати заслужене визнання в колективі, розвивати власну особистість) [26, с. 51]. Формування ж особистості дитини, пристосованої до самостійного життя, соціально затребуваної і повноцінної, можливо тільки в умовах соціально здорової, благополучної сім'ї. Таким чином, цільовий конструкт соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства в частині – «здорова сім'я – безпечне сімейне середовище – відповідальне батьківство» – «благополуччя дитини» замкнувся.

Зреалізувати означену комплексну мету можна за допомогою відповідних **завдань**. *Основними завданнями* соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у ТГМ є:

1) створення в межах громади сприятливого середовища для сімей, дітей і молоді, орієнтованого на захист їх інтересів, зростання благополуччя та безпеки шляхом об'єднання дій органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування та інших зацікавлених сторін – суб'єктів ТГМ (організацій громадянського суспільства, приватного сектору, академічних, фахових спільнот, засобів масової інформації та організацій для дітей і молоді тощо);

2) організація міжвідомчої і міжсекторної взаємодії суб'єктів громади міста в рамках превентивної стратегії і тактики, спрямованих на: просвіту дітей і підготовку молоді до усвідомленого батьківства, популяризацію ідей сімейного виховання та цінності сім'ї; активну підтримку молодих сімей і батьків та формування у них відповідального батьківства; раннє виявлення ризиків по соціальному сирітству і проявів сімейного неблагополуччя; укріплення сім'ї та допомогу батькам у розвиткові їх соціокультурного і психолого-педагогічного потенціалу щодо виховання дітей; організацію сімейного дозвілля;

3) створення освітніх (інформаційно-просвітницьких), культурно-виховних, соціально-психологічних, рекреаційних, соціально-правових, інших умов і можливостей, спрямованих на

активізацію взаємодії суб'єктів громади міста і сімей, дітей, молоді, з метою недопущення розвитку ситуації сімейного неблагополуччя, запобігання ризикам, причинам, провокуючим виникнення явища соціального сирітства, дитячої бездоглядності і безпритульності;

4) розробка відповідних комплексних превентивно-профілактичних програм та залучення ресурсів суб'єктів громади задля їх реалізації, а також активізація зовнішніх і внутрішніх ресурсів самої сім'ї та особистості щодо подолання ризиків соціального сирітства.

Результатом же соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у ТГМ має бути зміцнення сім'ї, збереження її функціональної спроможності щодо виховання та розвитку дитини у безпечному сімейному середовищі та наявність у територіальній громаді міста соціально-підтримуючого середовища сім'ї та дитини, яке орієнтовано на інтереси і потреби дітей, сімей, молоді, їх благополуччя, запобігання соціально-педагогічними засобами причин, що провокують ризик виникнення явища соціального сирітства, інтегруючи ресурси як суб'єктів громади і держави, так і самої сім'ї та особистості групи ризику по соціальному сирітству.

Деталізуючи *об'єкт-суб'єктний компонент* системи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста, можемо зазначити, що в нашому дослідженні *об'єкт* має складний характер. Складність об'єкту полягає у тому, що, з одного боку це система соціальних протиріч та причин різноманітного характеру, що породжують ризик виникнення явища соціального сирітства, а з іншого – різні типи сімей, окремі представники жіночої молоді групи ризику по соціальному сирітству, які в силу сукупності зовнішніх і внутрішніх чинників можуть опинитися або опинилися в ситуації відмови від дитини, її бездоглядності чи безпритульності; діти, які мають офіційний статус дитини, позбавленої батьківського піклування та є вихованцями альтернативних інституційних форм догляду; колишні випускники альтернативних форм догляду. Все це вимагає різних підходів розв'язання такої соціальної проблеми як явище соціального сирітства. З одного боку, *соціально-орієнтованого*

підходу [39; 40], коли дії суб'єктів / спільноти територіальної громади міста спрямовані на створення соціально-підтримуючого середовища в громаді, яке опосередковано виступає превентивним середовищем для дітей, сімей та молоді, адже створює комплекс різноманітних умов для реалізації, захисту і підтримки цих категорій населення громади та локалізації соціально-економічних, соціально-правових, психолого-педагогічних, медико-соціальних ризиків і причин виникнення явища соціального сирітства, збереження «соціально здорових родин». А з іншого – *сімейно-орієнтованого (сімейно-центрованого, родинно-центрованого) підходу* [35; 36; 37; 38; 41], як способу співпраці з сім'ями задля допомоги їм приймати власні рішення щодо здоров'я, розвитку та добробуту дітей. Даний підхід передбачає розробку стратегій допомоги й підтримки, пристосованих до окремих сімей, які покращують сімейне життя, вирішують певні сімейні проблеми та створюють найкращі умови для виховання, розвитку та благополуччя дітей.

Отже, ***об'єктами соціально-педагогічної превенції*** виступають:

– *по-перше*, причини виникнення ризику соціального сирітства, які ми розглядаємо як сукупність різного роду протиріч, що можуть провокувати появу або породжують складні життєві обставини сімей із дітьми соціально-економічного, побутового, соціокультурного, соціально-правового, медико-соціального, психолого-педагогічного характеру;

– *по-друге*, різні категорії населення громади, а саме: *всі сім'ї з дітьми* – соціально здорові, соціально вразливі (проблемні) сім'ї; сім'ї груп ризику по соціальному сирітству з моменту вагітності й народження дитини – сім'ї і діти у СЖО (кризові), сім'ї неповнолітніх – юних матерів / «маленьких мам», неповні сім'ї (одинокі матері, батьки), асоціальні сім'ї; *підлітки, молодь*, які потенційно є майбутніми батьками.

Об'єктами соціально-педагогічної профілактики соціального сирітства є соціально небезпечні (аморальні, антисоціальні) сім'ї з дітьми; діти, які залишилися без піклування батьків та прийомні сім'ї, ДБСТ, в яких виховуються

діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування; сім'ї опікунів, піклувальників, усиновителів; колишні вихованці інтернатних закладів та прийомних сімей віком до 23 років.

Враховуючи все це, наведемо сучасну класифікацію типів сімей – об'єктів превентивно-профілактичної роботи з попередження і подолання соціального сирітства за шкалою «соціального здоров'я сім'ї» та вразливості щодо ризику виникнення соціального сирітства. При цьому будемо відштовхуватися від функціональної сторони існуючих сімейних відносин, спроможності сімей долати можливі ризики і об'єднаємо їх у дві групи: перша – функціонально спроможні сім'ї та друга – функціонально неспроможні сім'ї.

У сучасній соціально-педагогічній теорії і практиці соціальної роботи виділяють наступні типи сімей, які можна віднести до категорії *функціонально спроможних сімей* [26, с. 57–58; 30, с. 23–24; 33; 34]:

– *соціально здорова родина* – це сім'я, «...яка виконує увесь комплекс функцій, що забезпечують виховання гідного підростаючого покоління, сім'я, яка живе за законами взаємоповаги, взаємодопомоги, турботи про всіх членів родини», члени якої демонструють соціальну адаптованість і здатність до підвищення власного культурно-освітнього рівня та розвитку соціально-виховного потенціалу й самостійного розв'язання сімейних криз;

– *здорова сім'я* – здатна забезпечити повною мірою потреби дитини для розвитку і потребує лише загальних послуг (освітніх, медичних);

– *вразлива (проблемна) сім'я* – це соціально здорова сім'я, яка забезпечує базові (мінімальні) потреби дитини, має достатньо внутрішніх позитивних ресурсів для подолання факторів ризику, проте має в даний життєвий період психолого-педагогічні проблеми, наявність яких батьки усвідомлюють та готові вирішувати (проблеми у вихованні дитини-підлітка тощо), і тому потребує незначної підтримки;

– *сім'я у СЖО* – сім'я, яка через вплив складних життєвих обставин частково втратила здатність забезпечувати потреби дитини і потребує комплексного втручання. Складні життєві обставини – це обставини, спричинені інвалідністю, віком,

станом здоров'я, соціальним становищем, життєвими звичками і способом життя, внаслідок яких особа частково або повністю не має (не набула або втратила) здатності чи можливості самостійно піклуватися про особисте (сімейне) життя та брати участь у суспільному житті. За показником ризику виникнення соціального сирітства до даної категорії сімей ми можемо віднести *неповні сім'ї одиноких матерів / батьків*, у тому числі *неповнолітніх*, так звані *сім'ї «маленьких мам» / юних матерів* – дівчат та молодих жінок віком від 10 до 21 року, яким потрібна підтримка;

– *кризова сім'я* – сім'я, яка має соціальні, медичні, психолого-педагогічні та інші проблеми, вирішення яких неможливо без допомоги ззовні (на думку сім'ї). Криза – це баланс між можливістю розвитку та ризиком виникнення ще більших проблем, зокрема тих, які можуть призвести сім'ю до стану вразливості, складних життєвих обставин та можливої втрати функціональної спроможності із виконання соціалізуючих функцій сім'ї по відношенню до дитини. Відповідальність за загострення проблем сім'я покладає на державу, відомства, родичів, подружжя, сусідів тощо. Кризовими обставинами можуть виступати – розлучення, втрата житла, здоров'я, засобів до існування тощо;

– *асоціальна сім'я* характеризується періодичним зловживанням алкогольними напоями одним або обома батьками, дитячо-батьківські відношення не перервані, діти з таких сімей, як правило, намагаються приховати сімейне неблагополуччя, вчать в школі, стають на бік одного з батьків, покладають на себе батьківські функції по вихованню молодших дітей тощо.

Серед *функціонально неспроможних сімей* виділяють такі типи сімей [26, с. 57–58; 30, с. 23–24]:

– *соціально небезпечна сім'я* – сім'я веде асоціальний спосіб існування; перебування дитини в такій сім'ї є вкрай небезпечним, існує загроза для її життя, здоров'я і розвитку, дитина потребує захисту та влаштування до альтернативних форм сімейного виховання; така сім'я негативно впливає на середовище громади;

– *аморальна сім'я* – характеризується повним руйнуванням дитячо-батьківських відносин, діти і люди похилого віку сприймаються як тягар, дорослі члени сім'ї – алкоголіки, наркомани. У даних сім'ях часті скандали, бійки, малолітні діти – бездоглядні, неповнолітні діти йдуть із сім'ї на вулицю, тобто стають «дітьми вулиці», втікачами, безпритульними.

– *антисоціальна сім'я* – це сім'я, члени якої ведуть кримінальний спосіб життя, живуть за рахунок експлуатації членів своєї сім'ї, дітей, примушуючи їх до протиправних дій: крадіжки, жебракування, розбій, проституція, збір і торгівля наркотиками тощо.

Отже, функціональна спроможність сім'ї, батьків до виконання функцій із догляду, виховання, розвитку, соціалізації дитини, гарантії її здоров'я, безпеки і благополуччя, успішної самореалізації, а також їх готовність до змін, виправлення помилок, є тим критерієм, умовно кажучи, *межею збереження біологічної сім'ї дитини*, так званою «червоною лінією», порушення якої призводить до втрати дитиною можливостей виховуватися у рідній, біологічній родині та необхідності, вже у межах соціально-педагогічної профілактики соціального сирітства (вторинного, реплікативного сирітства), створення умов із забезпечення різноманітних форм і моделей сімейного виховання, таких як: ДБСТ, прийомні сім'ї, сім'ї опікунів і піклувальників, усиновителів. Важливо зазначити, що визначені нами об'єкти соціально-педагогічної превенції соціального сирітства поступово, в ході системної соціально-педагогічної (соціальної) роботи, повинні перетворитися у суб'єкти, які спроможні проявляти активність щодо допомоги і самопомоги в ситуації виникнення ризику соціального сирітства.

Розкриваючи основні структурні елементи системи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста, зазначимо, що наступним важливим її елементом є *суб'єкт / суб'єкти*.

Суб'єкт (лат. subjectum те, що лежить внизу, перебуває в основі), з точки зору філософії – «...це носій діяльності, що пізнає світ навколо себе та впливає на нього; це особа,

організована група осіб, соціальна, етнічна та політична спільнота, суспільство загалом, що здійснюють властиву їм активну діяльність, спрямовану на практичне перетворення предметної дійсності, теоретичне й духовно-практичне освоєння об'єктивної реальності; ...суб'єкт вступає у взаємодію з об'єктом, намагаючись його пізнати, і перетворює його, створюючи корпус знань про об'єкт» [32, с. 613].

Необхідно відмітити, що суттєвою ознакою процесу превенції соціального сирітства є *полісуб'єктність*, тобто включення у взаємодію щодо попередження даного явища різноманітних соціальних інститутів (державних закладів і громадських об'єднань) як структурних елементів системи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста. Головними в цій системі є ті соціальні інститути, представники яких ініціюють і формують превентивно-профілактичні дії, визначаючи при цьому ролі сторін. Ведуча роль в ініціюванні і координуванні процесу превенції може належати команді фахівців соціальної сфери – соціальних педагогів, соціальних працівників, психологів ЗЗСО, ЗДО, ЗПТО, фахівців служб у справах дітей, центрів соціальних служб, соціально-реабілітаційних центрів, притулків для дітей, міжвідомчих координаційних структур (рад, комісій), різних соціальних інститутів, які утворюють суб'єкт превенції.

Суб'єктами превенції соціального сирітства у ТГМ необхідно вважати окрему особистість, групу людей, організацію, установу тощо, які представляють собою різні соціальні інститути, що функціонують у територіальній громаді міста, та безпосередньо здійснюють цілеспрямовані дії, заходи з попередження ризиків та причин виникнення соціального сирітства.

Розглядаючи територіальну громаду міста як середовище превенції соціального сирітства, основними *суб'єктами соціально-педагогічної (соціальної) превенції у громаді* виступають:

– державні і комунальні, а також приватні заклади дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти;

– органи і заклади соціальної підтримки сімей, дітей та молоді, соціальні центри різних форм власності, серед яких: центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; центри соціально-психологічної допомоги; соціальні центри матері та дитини; центри соціально-психологічної реабілітації дітей (притулки для дітей); соціальні гуртожитки для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; центри «Укріплення сім'ї»; кризові, консультаційні центри тощо;

– центри надання адміністративних послуг, розвитку територіальних громад; ресурсні центри різних типів тощо;

– заклади культури, діяльність яких спрямована на створення умов для забезпечення розвитку творчості та задоволення інтелектуальних, духовних, культурних потреб громадян, організацію їх змістового дозвілля (будинки культури, дитячо-юнацької творчості, палаци мистецтв, театри, музеї, кінотеатри, виставкові центри, центри дозвілля, клуби відпочинку тощо);

– медичні установи і заклади, а саме: жіночі консультації та пологові будинки і школи відповідального батьківства при них; клініки і кабінети дружні до молоді при міських поліклініках і сімейних лікарнях;

– органи Національної поліції превенції, підрозділи ювенальної превенції (підрозділи Національної поліції України у справах дітей);

– об'єднання громадян, недержавні некомерційні громадські організації світського і релігійного характеру, сусідські об'єднання, клуби активних батьків, волонтерів та ін., які пріоритетною метою своєї діяльності декларують соціальну підтримку та допомогу дітям, молоді та сім'ям;

– міські органи місцевого самоврядування та виконавчої влади: рада міста, району в місті; виконавчі органи ради (виконавчими органами... міських, районних у містах (у разі їх створення) рад є їх виконавчі комітети, відділи, управління та інші створювані радами виконавчі органи), а саме: служби у справах дітей; управління (відділи) освіти; управління (відділи) у справах сім'ї, молоді та спорту, охорони здоров'я, культури, соціального захисту, комісії з питань захисту прав дитини тощо.

Конкретизуючи суб'єкти превенції соціального сирітства згідно виконуваних ними функцій, можна визначити чотири рівні суб'єктів превенції соціального сирітства: соціетарний, відомчий, соціально-педагогічний та персональний.

Соціетарний рівень включає соціальні інститути (економічні, державні (політичні, правові, опіки і піклування, уповноваженого з прав дитини (людини)), інститут шлюбу і сім'ї, освіти і культури, охорони здоров'я, релігії), *державні органи виконавчої влади*: міністерства, відомства, підпорядковані їм служби, агентства тощо, які, в межах базового рівня превенції – державної соціальної політики у сфері захисту прав дітей, сімей та молоді (державної сімейної політики), гарантують розробку та реалізацію відповідних законодавчих, нормативно-правових актів України, дотримання імплементованих норм міжнародного права і співтовариства щодо ініціатив превентивного характеру із запобігання явища соціального сирітства, формують та відтворюють відповідні норми та цінності у суспільстві, відповідають за їх упровадження в діяльність відомчих закладів та здійснюють контроль за їх виконанням.

Суб'єктами відомчого рівня є регіональні (обласні) й місцеві (муніципальні, комунальні) відомства та підпорядковані їм заклади, установи соціальної підтримки і допомоги, серед яких: служби у справах дітей; управління (відділи) освіти; управління (відділи) у справах сім'ї, молоді та спорту, охорони здоров'я, культури, соціального захисту, комісії з питань захисту прав дитини тощо, які розробляють і впроваджують механізми державної соціальної політики у сфері захисту прав дітей, сімей та молоді на регіональному (рівень областей, районів області тощо) й місцевому рівні (рівень територіальної громади міста тощо).

Діяльність суб'єктів превенції даного рівня спрямована на виявлення, облік та надання різних видів допомоги і підтримки сім'ям і дітям, молоді соціально вразливих категорій по соціальному сирітству. Вони формують комплекс соціальних програм превентивного спрямування із урахуванням специфіки потреб територіальної спільноти щодо розв'язання проблеми соціального сирітства і втілюють їх у життя громади за

допомогою соціальних проектів, різноманітних заходів соціокультурної інтервенції, інформаційно-просвітницьких і благодійних акцій, соціальних ініціатив, організації необхідної просвітницької, корекційної, реабілітаційної, соціально-правової, психолого-педагогічної роботи тощо.

Дії суб'єктів відомчого рівня превенції спрямовані також і на упередження економічних, демографічних, медичних, педагогічних причин соціального сирітства.

На *соціально-педагогічному рівні суб'єктами превенції соціального сирітства виступають* конкретні заклади, установи ТГМ: *освітні* – державні і приватні заклади дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти, а також заклади *спеціальної освіти* – спеціальні школи, навчально-реабілітаційні центри; інклюзивно-ресурсні центри тощо; заклади *позашкільної освіти дітей*, серед яких палаци, будинки, клуби й центри дитячої, юнацької творчості, підліткові й молодіжні клуби, дитячо-юнацькі спортивні школи, школи мистецтв, студії, оздоровчі та інші установи для дітей та молоді, а також недільні школи при церквах, що ведуть безпосередню соціально-педагогічну роботу з превенції соціального сирітства з дітьми та їх сім'ями, молоддю у містах, районах, мікрорайонах міста, селах, селищах в умовах закладу, що функціонує в межах відповідного соціального інституту. Ці заклади виступають у якості *координуючих суб'єктів соціально-педагогічного рівня*, тобто для виконання превентивних функцій координуючі суб'єкти можуть залучати заклади, які відносяться до інших соціальних інститутів, так звані – *спів-суб'єкти*.

Стратегічними координуючими суб'єктами соціально-педагогічного рівня превенції також виступають *органи і заклади соціальної підтримки* сімей, дітей та молоді, соціальні центри різних форм власності, що створені й функціонують у ТГМ, серед яких: центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; центри соціально-психологічної допомоги; соціальні центри матері та дитини; центри соціально-психологічної реабілітації дітей, притулки для дітей; соціальні гуртожитки для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; соціальні центри укріплення сім'ї; кризові, консультаційні центри тощо, які надають соціальні послуги щодо

консультування, медіації (посередництва), представництва інтересів, сімейного патронату, соціальної адаптації, супроводу/патронажу, профілактики, притулку, кризового та екстреного втручання, інтеграції / реінтеграції тощо, вразливим категоріям дітей та сімей, особам, які перебувають у складних життєвих обставинах задля якнайшвидшого їх повернення до нормальних умов життєдіяльності.

Суб'єктами превенції соціального сирітства на соціально-педагогічному рівні виступають також *окремі фахівці, посадовці* закладів, що здійснюють соціально-педагогічну превенцію в межах своїх професійних обов'язків, на фаховому, професійному рівні.

Основними функціями суб'єктів превенції соціально-педагогічного рівня є: 1) психолого-педагогічна діагностика особистості дітей та їх батьків, вивчення умов життя сімей, з метою своєчасного виявлення дітей, які мають високий ризик опинитися у зоні соціального сирітства, дитячої бездоглядності та безпритульності і своєчасне реагування, допомога і підтримка вразливим групам дітей, сімей, молоді територіальної громади міста; 2) організація виховання та навчання дітей, 3) підвищення рівня психолого-педагогічних знань батьків; 4) підготовка молоді до усвідомленого і відповідального батьківства; 5) змістовна організація дозвілля дітей, сімей, молоді, їх залучення до соціально орієнтованої, волонтерської діяльності; 6) надання дітям та їх сім'ям соціальної, психологічної, педагогічної допомоги і підтримки; 7) організація просвітницької (освітньо-виховної), корекційної, реабілітаційної, соціально-психологічної роботи з дітьми та сім'ями, молоддю.

Як показує практика, найчастіше координуючими закладами соціально-педагогічної превенції соціального сирітства виступають заклади загальної середньої освіти, суб'єктами превенції в яких є: адміністрація, фахівці соціально-психологічної служби школи та педагогічний колектив. Аналіз педагогічної практики щодо превенції соціального сирітства дозволив виокремити специфіку превентивної діяльності, яку здійснюють шкільні фахівці – соціальні педагоги, психологи, учителі-предметники, класні керівники, адміністрація ЗСЗО, що

полягає у міжособистісному характері, коли превентивно-профілактична робота являє собою практику взаємодії між суб'єктами й об'єктами превенції – вихователями і вихованцями, їх сім'ями, які в одних випадках є об'єктами превентивного впливу, а в інших можуть виступати і його суб'єктами.

У числі *спів-суб'єктів закладів загальної середньої освіти* є: установи додаткової освіти дітей (дозвілєві центри, центри творчого розвитку дітей, технічної творчості, спортивні, художні, музичні навчальні заклади, гуртки та секції тощо); підліткові і молодіжні клуби; клуби за місцем проживання; установи спорту й туризму; клуби активних батьків, батьківська громадськість; громадські організації соціально-педагогічного, превентивного спрямування; дитячі і молодіжні громадські об'єднання, фонди; етнічні громади; установи культури (бібліотеки, клуби, філармонії, кінотеатри тощо); медичні установи і заклади (жіночі консультації та пологові будинки і школи відповідального батьківства при них; клініки і кабінети дружні до молоді при міських поліклініках і сімейних лікарнях); установи управління внутрішніх справ (дільничні поліцейські, представники Національної поліції превенції, ювенальної превенції (Національної поліції України у справах дітей)); центри професійної орієнтації; служби зайнятості населення; кадрові агентства; релігійні установи й організації, недільні школи; установи житлово-комунального господарства, об'єднання співвласників багатоквартирних будинків (ОСББ), будинкові, вуличні комітети тощо; наукові установи, що проводять дослідження в галузі педагогіки, соціальної педагогіки, психології, соціальної роботи та ін.

Представники закладів загальної середньої освіти залучають спів-суб'єктів до превентивно-профілактичної роботи з превенції соціального сирітства.

На *персональному рівні* суб'єктами превенції соціального сирітства є сім'ї, самі діти і молодь, їх однолітки, референтні групи, які виступають і як суб'єкти, і як об'єкти соціально-педагогічної превенції соціального сирітства. На даному рівні здійснюється: взаємодія дітей (молоді) один з одним за принципом і методом «рівний – рівному», з метою надання

необхідної допомоги дітям (молодим людям), які її потребують, опинившись у СЖО; взаємодія батьків з дитиною, з метою налагодження психологічного, духовно-емоційного контакту, який є запорукою запобігання та розв'язання різноманітних проблем дитини або тих, що можуть виникати між батьками і дитиною; самовиховання (саморозвиток, самоосвіта, самовдосконалення, самокорекція особистості) – виховний і корекційний вплив окремого члена сім'ї (дитини) на самого себе в різних обставинах, коли вони виступають і як суб'єкт, і як об'єкт виховного впливу, з метою досягнути «внутрішнього балансу», подолати життєві й особистісні труднощі пов'язані із ризиком соціального сирітства, не допустити його.

Варто зазначити, що суб'єкти вище названих рівні пов'язані між собою певними функціями, які вони виконують по відношенню один до одного.

Розкриваючи **змістово-технологічний компонент** системи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста, зазначимо, що системно-комплексну організацію процесу превенції соціального сирітства в умовах ТГМ можна уявити як систему координованих дій та заходів, спрямованих на: 1) своєчасне виявлення сімейних проблем та запобігання ризикам виникнення складної життєвої ситуації сім'ї, особистості групи ризику по соціальному сирітству; 2) локалізацію причин виникнення явища соціального сирітства і реабілітацію кровної біологічної сім'ї дитини; 3) забезпечення права дитини на виховання в умовах сім'ї, альтернативних формах сімейного виховання та реінтеграцію дітей з альтернативних форм догляду до біологічних сімей; 4) підготовку молоді до усвідомленого батьківства і формування у майбутніх молодих батьків навичок відповідального батьківства; 5) активізацію суб'єктів територіальної громади міста, їх залучення до превентивно-профілактичної роботи з сім'єю, дітьми, молоддю, перетворення ТГМ у соціально-підтримуюче середовище, сприятливе до сімей з дітьми, молоді. Враховуючи це, та деталізуючи змістовий компонент системи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства, варто відмітити, що центральним об'єктом превентивного впливу виступає сім'я з дітьми, а тому

кожному типу сім'ї відповідає конкретна стратегія соціальної (соціально-педагогічної) роботи.

Методологічним підґрунтям превентивної роботи з сім'єю у територіальній громаді міста є *сімейно-орієнтований / сімейно-центрований підхід*, основними *принципами* якого є наступні положення [41]:

- усі сім'ї різні, і підтримка працює найкраще, коли ви розумієте індивідуальні цілі, очікування, цінності та повсякденне життя кожної сім'ї;

- батьки завжди найкраще знають своїх дітей та сім'ю;

- усі сім'ї мають сильні сторони, і ми найкраще вчимося і зростаємо, коли використовуємо свої сили, ресурси;

- благополуччя та розвиток дітей залежить від добробуту всіх інших членів сім'ї та сім'ї загалом;

- благополуччя сім'ї залежить від якості неформальної соціальної підтримки та наявності офіційних служб підтримки, які існують у найближчому оточенні сім'ї – громаді.

Враховуючи означені принципи, варто зазначити, що, *згідно суб'єкт-суб'єктного підходу*, за своїм змістом превентивно-профілактична робота в умовах територіальної громади міста має охоплювати *чотири рівні*:

- *рівень сімей з дітьми*, на якому передбачається:

- 1) взаємодія фахівців соціальної роботи, соціальних педагогів, психологів з батьками, з дітьми, з сім'єю в цілому, для розуміння їхнього життя, потреб, цілей, сильних сторін та проблем, а також побудова партнерських, суб'єкт-суб'єктних стосунків між родиною та фахівцями задля розкриття і зміцнення ресурсів сім'ї, навчання конструктивним і продуктивним способам дії з подолання виникаючих проблем, соціальних ризиків, життєвих криз; 2) створення сімейно орієнтованих послуг на рівні громади щодо збереження і зміцнення сім'ї, формування і розвитку батьківської компетентності, яка є запобіжним чинником ризику виникнення соціального сирітства;

- *рівень підлітків, молоді*, що передбачає інформаційно-просвітницьку, освітньо-виховну діяльність соціальних педагогів, психологів, педагогів закладів освіти, фахівців соціальної роботи щодо статевого виховання дітей та

популяризації ідей усвідомленого батьківства у молодіжному середовищі, формування навичок відповідального ставлення підлітків, молоді до власного здоров'я, майбутнього батьківства, потенційної ролі батьків;

– *рівень громади міста (інституційний рівень)* – рівень суб'єктів громади – відповідних інституцій, організацій державного і недержавного сектору, органів державної влади і місцевого самоврядування, громадських організацій та об'єднань, що передбачає активне запровадження інтегрованих міжвідомчих процесів в умовах ТГМ. Нині надзвичайно важливо максимально та ефективно інтегрувати потенціал та зусилля наявних у громадах спеціалістів (соціальних працівників, психологів, соціальних педагогів, класних керівників, учителів, вихователів, медиків, працівників служб у справах дітей, органів МВС) особливо для підтримки вразливих сімей з дітьми. У зв'язку з цим потрібно: 1) формувати соціально-педагогічне мислення у різних суб'єктів соціуму, які беруть участь у роботі з дітьми, щоб усі правильно розуміли, що таке найкращі інтереси дитини; 2) навчати спільних педагогічно доцільних технологій роботи, що центруються на активності дитини і членів її сім'ї, молоді, громади; ... 3) розвивати вміння розробляти спільний міжвідомчий інструментарій роботи з сім'ями з дітьми, з різними ознаками вразливості, ...впроваджувати спільне планування, взаємоінформування, реалізацію спільних проєктів тощо. Адже громади, в яких: має місце міжвідомча взаємодія, розвиваються сімейно орієнтовані соціальні послуги, в центрі уваги перебуває дитина, а її благополуччя і безпека визнаються незаперечним пріоритетом, – є громадами, дружніми до сім'ї та дитини [35, с. 62];

– *професійний рівень* – рівень фахівців соціальної сфери, які працюють з сім'ями, дітьми і молоддю, громадою – передбачає зміни у ставленні фахівців соціальної роботи, соціальних педагогів, психологів до сім'ї/батьків як до партнерів. «Відповідно до сімейно орієнтованого підходу суб'єкт-суб'єктна взаємодія фахівця та сім'ї будується на філософії довіри і партнерства і базується на переконанні, що: нікого не можна зробити щасливим, якщо він не хоче себе відчувати щасливим; люди набагато більше цінують те, що

здобуто своєю працею, ніж те, що дісталось їм безкоштовно. Отже, сім'я стає суб'єктом соціальної роботи, коли розуміє можливості й шляхи вирішення життєвих проблем, усвідомлює свої сильні сторони, активно залучається до процесу надання соціальних послуг, бачить у фахівці партнера, однодумця. У зв'язку із цим змінюються ролі і функції фахівця із соціальної роботи / соціального працівника, а саме: 1) фахівець насамперед має вміти шукати не проблеми сім'ї / дитини, а її сильні сторони; 2) фахівець має вміти стимулювати, наснажувати, підсилювати ресурси і сім'ї, і громади; навчитися залучати членів сім'ї у процес оцінки потреб, надання соціальних послуг і моніторингу їх якості» [35, с. 61–62].

Деталізуючи змістово-технологічний компонент системи превенції соціального сирітства на рівні роботи з сім'єю, важливо також наголосити, що потрапляння сім'ї у зону ризику по соціальному сирітству, як і процес її деградації, має кілька ступенів, тому і процес її реабілітації повинен також здійснюватися поетапно, поступово, що доводить необхідність тривалого супроводу сім'ї із застосуванням різних технологій взаємодії і підтримки, які відповідають певному етапу реабілітації сім'ї. Однією з технологій такого супроводу може виступати патронат.

Термін «патронат» походить від поняття «патрон» (лат. *patronus*), що означає «захисник, покровитель» [42, с. 377]. Завдання патронату – не тільки *заступництво* як таке, тобто *протегування, захист*, а передусім *підтримування та сприяння нормальному природному розвитку* дитини, що є характерним при вихованні дитини у повноцінній сім'ї, сімейних формах виховання. Патронат в цілому – це система довгострокової поетапної роботи з клієнтом, при проведенні якої присутні тимчасові обмеження співвідносяться з індивідуальною динамікою сім'ї. Встановлення термінів на кожному етапі роботи з сім'єю сприяє більш чіткому визначенню завдань її реабілітації, проміжних результатів, формування мотивації до позитивних змін [30, с. 25]. Тривалість такої співпраці залежить від ступеню і глибини вразливості / деградації сім'ї.

Патронат в системі попередження соціального сирітства варто розглядати як *«міжвідомчу систему соціального*

супроводу сім'ї та дітей з метою запобігання соціальному сирітству, дитячої бездоглядності та безпритульності, що заснована на ранньому виявленні сімейних проблем, реабілітації кровної біологічної сім'ї та забезпеченні прав дитини на виховання в умовах сім'ї» [30, с. 23].

Розкриваючи сутність супроводу у контексті дослідження, маємо зазначити, що соціальний супровід – це вид соціальної роботи, спрямованої на здійснення соціальних опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій дітей та молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу [43]. Соціальний супровід неблагополучних сімей – це вид соціальної роботи, який передбачає здійснення системи комплексних заходів соціальними службами щодо тривалої допомоги сім'ям та їх членам з метою збереження сім'ї, відновлення родинних стосунків, захисту і реалізації прав членів сім'ї у родині і прав сім'ї у суспільстві через створення умов для цього у суспільстві та сім'ї. Соціальний супровід здійснюється щодо неблагополучних сімей після реабілітаційних заходів з членами сім'ї для попередження рецидивів неблагополуччя; надання можливостей сім'ї для подолання причин і наслідків неблагополуччя, навчання самостійному розв'язанню проблем [44].

У свою чергу, соціально-педагогічний супровід – це технологія надання допомоги, підтримки особі для відновлення її потенціалу, розвитку й саморозвитку особистості та ефективного виконання нею своїх основних функцій [45]. Соціально-педагогічний супровід – це довготривала, різноманітна допомога різним типам неблагополучних сімей, яка спрямована на створення умов для ліквідації причин неблагополуччя (чи їх можливої компенсації), формування здатності сім'ї самій розв'язувати її проблеми, долати труднощі, виконувати функції, реалізовувати свій соціальний і виховний потенціал, права в суспільстві; корекцію і покращення внутрішньо-сімейних стосунків, стосунків сім'ї із мікро- і макросередовищем [44].

Отже, в контексті дослідження *соціально-педагогічний супровід* є важливим механізмом превентивних, випереджальних дій суб'єктів громади міста щодо ризиків

виникнення явища соціального сирітства і спрямовується на соціально здорові сім'ї, дітей та молодь, щоб не допустити виникнення ризиків відмови від дитини, її бездоглядності чи безпритульності, а *соціальний супровід*, фактично, є інструментом превентивно-профілактичних дій по відношенню до сімей і осіб групи ризику по соціальному сирітству, серед яких: сім'ї, які потрапили у складні життєві обставини; неповні сім'ї – одиноких матерів / батьків, у тому числі неповнолітніх, так звані сім'ї «маленьких мам» / юних матерів; вагітні жінки; асоціальні сім'ї тощо.

За своїм змістом і структурою процес превенції соціального сирітства охоплює *чотири рівні превентивно-профілактичної діяльності* – базовий (соціальна превенція), превентивний (матеріальна превенція), профілактичний (формальна превенція) і реорганізаційно-мобілізаційний (конструктивна превенція), кожен з яких відображає мету, предмет взаємодії основних суб'єктів та об'єктів превенції і включає найбільш доцільні етапи, форми, механізми, технології, методи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства в межах її складників: 1) соціально-педагогічної роботи з сім'ями з дітьми; 2) соціально-педагогічної роботи з молоддю; 3) соціальної роботи щодо залучення й активізації громади міста до превенції соціального сирітства, її перетворення у громаду соціально-педагогічного спрямування, сприятливу для дітей, сімей та молоді; 4) підготовки фахової спільноти до превентивно-профілактичної роботи з сім'єю, дітьми, молоддю у межах територіальної громади міста. Розкриємо кожен з них.

Базовий рівень – *рівень соціальної превенції як системи потенційного соціального розвитку особистості.*

Передбачає забезпечення державою гідного соціально-економічного рівня життя і благополуччя всіх громадян шляхом прийняття необхідного законодавства та запровадження ефективної державної соціальної політики, яка «за своєю функцією розвитку сприятиме вирішенню завдання щодо максимізації соціального добробуту громадян, а за захисною функцією – мінімізації неблагополуччя та соціальних ризиків» [46], у тому числі й у сфері захисту прав дітей, сімей та молоді.

У зв'язку із розпочатими процесами децентралізації влади і передачею владних, управлінсько-розпорядчих, соціально-економічних повноважень органам місцевого самоврядування, створенням об'єднаних територіальних громад, децентралізацією системи соціальних послуг, на рівні територіальних громад постає вкрай актуальне завдання – формування ефективної моделі надання соціальних послуг сім'ям з дітьми та молоді у громадах. Враховуючи це, у контексті теми дослідження, на базовому рівні соціальної превенції *передбачається* створення в умовах ТГМ соціально підтримуючого середовища дітей, сімей, молоді, шляхом об'єднання зусиль державної і місцевої влади, громадського сектору, бізнес структур, соціальних інститутів та закладів щодо надання необхідних сімейно-орієнтованих та дітоцентрованих соціальних послуг різноманітного характеру – соціально-економічних, соціально-правових, інформаційно-просвітницьких, освітньо-виховних, соціально-психологічних, соціально-педагогічних, соціально-медичних тощо.

Мета соціальної превенції – перетворення ТГМ у громаду, сприятливу для дітей, сімей, молоді, яка сприяє підвищенню рівня соціалізації дітей та молоді, ефективному виконанню сім'єю своїх функцій.

Завдання: формування активного, адаптивного, високофункціонального життєвого стилю сімей з дітьми, спрямованого на здоров'я, здоровий спосіб життя, соціальний добробут і здоровий розвиток дітей, молоді; формування виховного і соціально-реабілітаційного потенціалу сімей щодо розвитку, успішної соціалізації і самореалізації дітей; активізація суб'єктів територіальної громади міста щодо здійснення заходів соціальної підтримки і захисту сімей з дітьми, формування усвідомленого батьківства молоді.

Об'єкти – всі сім'ї з дітьми, молодь, спільнота громади міста.

Суб'єкти – органи державної влади і місцевого самоврядування, соціальні інститути ТГМ – економічні, державні (політичні, правові, опіки і піклування, з прав дитини (людини)), шлюбу і сім'ї, освіти і культури, спорту, охорони здоров'я, релігії, громадські об'єднання та організації тощо.

Форми: соціальна комунікація і партнерство, спільна діяльність із розвитку ТГМ, громадський діалог (громадські форуми), суспільні сімейно орієнтовані та дітоцентровані проекти, просвіта, соціальна активність – акції підтримки і допомоги, благодійні заходи, свята громади, тематичні конференції, табори, літні / зимові школи тощо.

Механізми практичної реалізації: ради міжвідомчої / міжсекторної координації, розвитку та превенції; міждисциплінарні об'єднання (комісії) фахівців соціальної сфери, ради педагогів і психологів; клуби активних батьків, радісного батьківства, сімейні варти, об'єднання сусідських спільнот, служби і групи взаємодопомоги; молодіжні «коворкінг зони» (coworking zone) як простір для навчання, реалізації і творчості молоді; дитячі організації, центри раннього і творчого розвитку дітей; «соціалхаби» (social hubs) як майданчики мозкового штурму та дії, реалізації соціальних ініціатив активних жителів громади міста, організації і розвитку молодіжно-дитячого простору, сімейних зон, та ін.

Превентивний рівень – *рівень матеріальної превенції*, який охоплює процеси, в результаті яких можуть виникати соціальні проблеми, а тому передбачає *соціально-педагогічну превенцію*, що, у свою чергу, включає: 1) соціально-педагогічний (докризовий) патронат; 2) соціальний (кризовий) патронат, соціально-педагогічну реабілітацію сімей; 3) запровадження інституту патронатних вихователів (створення сімей патронатних вихователів).

Варто зазначити, що ми розглядаємо модель патронату як форму заступництва, протегування, захисту і міжвідомчу систему соціального супроводу сім'ї та дітей з метою запобігання соціальному сирітству, дитячої бездоглядності та безпритульності, що заснована на ранньому виявленні сімейних проблем, реабілітації кровної біологічної сім'ї та забезпеченні прав дитини на виховання в умовах сім'ї, сімейного середовища.

Соціально-педагогічна превенція – це вид соціальної превенції, що являє собою комплекс соціальних, педагогічних і психологічних дій та заходів, спрямованих на формування життєво важливих навичок протистояння соціальним ризикам

життя та розвиток сильних сторін особистості, розкриття її внутрішнього потенціалу.

Мета соціально-педагогічної превенції (в контексті теми дослідження) – підтримування та сприяння нормальному природному розвитку дитини, її успішній соціалізації і вихованню у повноцінній сім'ї, підвищення виховного і соціально-реабілітаційного потенціалу сімей, формування батьківської компетентності, усвідомленого батьківства молоді.

Завдання: раннє виявлення сімейного неблагополуччя, укріплення сім'ї, підвищення рівня психолого-педагогічної освіченості батьків, допомога в розвитку і вихованні дітей, запобігання появі асоціальних сімей, ризикам виникнення випадків соціального сирітства; організація дозвілля; статеве виховання дітей та підлітків, формування навичок усвідомленого батьківства у молоді.

Соціально-педагогічний (докризовий) патронат – це комплекс соціальних, педагогічних і психологічних заходів допомоги й підтримки, спрямованих на надання інформаційно-просвітницьких, освітніх, соціально-виховних, рекреаційних, соціально-правових, психологічних послуг соціально вразливим типам сімей з дітьми, підлітками, молоді, спрямованих на укріплення сім'ї, формування відповідальної позиції батьків у вихованні і розвитку дітей, навичок усвідомленого батьківства у молоді, попередження ризиків виникнення випадків відмови від дитини.

Об'єкти – соціально вразливі сім'ї; підлітки, молодь;

Суб'єкти – заклади, установи освіти, спеціальної освіти, позашкільної освіти; культури і дозвілля, спорту, медицини (клініки і відділення дружні до молоді); центри соціальних служб, соціальні центри укріплення сім'ї; центри і служби зайнятості, громадські об'єднання і організації, світського і релігійного характеру, сусідські об'єднання тощо, що функціонують у ТГМ, діяльність яких спрямована на підтримку сімей з дітьми, молоді.

Форми: консультування, активне / інтерактивне навчання, виховання, соціально-педагогічна і психологічна допомога, підтримка, соціальна терапія (індивідуальна, групова, сімейна,

мережева), медіація (посередництво), спільна діяльність і дозвілля, відпочинок тощо.

Механізми практичної реалізації: соціально-психологічні служби закладів освіти, центри соціальних служб, соціальні центри укріплення сімей, школи радісного батьківства та усвідомленого батьківства, служби діалогу, консультативні пункти, центри дозвілля та відпочинку, творчості і спорту, інше.

Соціальний (кризовий) патронат – це форма соціального захисту сімей з дітьми, що передбачає системні дії міждисциплінарної команди фахівців соціальної сфери, спрямовані на роботу з кровною (біологічною) сім'єю на ранніх стадіях неблагополуччя (у «виявительному» (вчасно виявлені), а не лише «заявительному» (самі звернулися) режимі) та її соціально-педагогічну реабілітацію і локалізацію ризиків виникнення випадків відмови від дитини.

Такий вид патронату передбачає надання суб'єктами ТГМ послуг соціально-економічного, інформаційного, соціально-просвітницького, соціально-психологічного, соціально-педагогічного, соціально-медичного, соціально-правового, іншого характеру та соціальної підтримки і захисту, орієнтованих на потреби сімей з дітьми, допомогу у подоланні складних життєвих обставин і попередження ризиків відмови від дитини, соціально-педагогічну реабілітацію сімей та соціальний захист дітей, збереження їх права на життя і розвиток, виховання у рідній (кровній) сім'ї, а також активну роботу з біологічними батьками задля активізації їх ресурсів у подоланні сімейної кризи, неблагополуччя.

Мета: соціально-педагогічна реабілітація, збереження кровної, біологічної сім'ї та відновлення виховного і соціально-реабілітаційного потенціалу батьків щодо розвитку та позитивної соціалізації дітей.

Соціально-педагогічна реабілітація сім'ї – це процес відновлення основних соціальних функцій сім'ї, педагогічної спроможності щодо виховання і розвитку дітей, психічного, морального здоров'я її членів та соціального статусу.

Об'єкти – сім'ї у складних життєвих обставинах (кризові) сім'ї, асоціальні сім'ї, неповні сім'ї, вагітні жінки, сім'ї

«маленьких мам», які виступають безпосередніми отримувачами послуг і складають групу ризику по соціальному сирітству.

Суб'єкти – соціальні служби і центри різних форм власності: центри соціальних служб, соціальні центри укріплення сім'ї; органи і заклади соціального захисту і соціальної підтримки дітей, сімей, молоді: центри соціально-психологічної реабілітації дітей; центри соціально-психологічної допомоги; соціальні центри матері та дитини; медичні установи і заклади (жіночі консультації та пологові будинки і школи відповідального батьківства при них), освітні заклади, установи управління внутрішніх справ (дільничні поліцейські, представники Національної поліції превенції, ювенальної превенції (Національної поліції України у справах дітей)); центри професійної орієнтації; служби зайнятості населення тощо.

Форми: кризова інтервенція, соціально-педагогічна реабілітація, соціальний супровід і патронаж, ведення випадку, інтенсивна сімейна терапія, сімейні групові наради, відділення денного перебування, сімейний патронат.

Механізми: соціальна угода, індивідуальний план-програма соціально-педагогічної реабілітації сім'ї, моніторинг, план розвитку сім'ї.

Запровадження *інституту патронатних вихователів*, створення сімей патронатних вихователів є одним з важливих напрямів даного етапу превенції соціального сирітства і найменш травмуючою для дитини, яка потрапила у СЖО, моделлю соціальної допомоги і захисту, куди влаштовують дитину під час активної роботи з її біологічною сім'єю. «Патронат над дитиною – це комплексна послуга, яка передбачає тимчасовий догляд, виховання та реабілітацію дитини в сім'ї патронатного вихователя у період подолання дитиною, її батьками складних життєвих обставин» [47], а також, у разі неможливості повернення дитини до біологічної сім'ї, в період прийняття рішення щодо альтернативного догляду дитини – її усиновлення, влаштування під опіку / піклування родичів, до прийомної сім'ї, ДБСТ тощо.

Профілактичний рівень – *рівень формальної превенції*, яка виступає механізмом компенсації наслідків соціальних

проблем і реалізується у вигляді соціальної профілактики. В контексті досліджуваної теми, *соціальна профілактика* – це етап спеціальних заходів держави і суспільства щодо вирішення існуючих вже соціальних проблем дітей, молоді, які залишилися без опіки / піклування рідних, біологічних батьків та відновлення їх права на виховання в сім'ї, сімейному середовищі, а також локалізація та недопущення повторного виникнення випадку соціального сирітства – вторинного і реплікативного сирітства.

Даний рівень превенції соціального сирітства передбачає запровадження: 1) опікунського (сімейного) патронату, як механізму забезпечення прав дітей, які вже мають статус дітей, позбавлених батьківського піклування, на виховання в сім'ї через усиновлення або влаштування до альтернативних сімейних форм виховання (опіка, піклування, прийомні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу, малі групові будинки); 2) постпіклувального (постінтернатного) патронату – підготовка і соціальна адаптація колишніх вихованців інтернатних установ, альтернативних форм догляду, до самостійного життя; 3) підготовку кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі, створення і популяризацію інституту прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу, малих групових будинків, інших альтернативних сімейних форм догляду дітей.

Мета – відновлення і забезпечення права бездоглядної, безпритульної дитини, дитини, позбавленої батьківського піклування на виховання в сім'ї, сімейному середовищі, її інтеграція у суспільство.

Завдання: ресоціалізація дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, профілактика вторинного сирітства і запобігання відтворенню соціального (реплікативного) сирітства серед колишніх вихованців альтернативних форм догляду та їх підготовка й соціальна адаптація до самостійного життя.

Опікунський (сімейний) патронат, ми розглядаємо як форму соціально-захисної діяльності щодо дітей з аморальних (антисоціальних) сімей, який передбачає, в залежності від ступеню ризику і глибини деградації батьківської / біологічної сім'ї, наступні дії:

– вилучення дітей і влаштування у сім'ї тимчасового перебування, заклади соціального захисту дітей (сім'ї патронатних вихователів, притулки для дітей, центри соціально-психологічної реабілітації дітей, центри соціальної підтримки дітей тощо);

– надання дитині статусу «дитини, позбавленої батьківського піклування» та включення її до єдиного реєстру – банку даних дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, з метою її подальшого, можливого усиновлення, влаштування в альтернативні сімейні форми догляду дітей (приймна сім'я, дитячий будинок сімейного типу, малий груповий будинок).

Об'єкти – бездоглядні і безпритульні діти з аморальних (антисоціальних) сімей; діти, позбавлені батьківського піклування.

Суб'єкти – соціальні служби у справах дітей, органи опіки і піклування, центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, соціальні центри укріплення сім'ї, органи і заклади соціального захисту дітей і соціальної підтримки, установи та заклади альтернативних форм догляду дітей; освітні установи і заклади, громадські організації соціально-педагогічного, превентивного спрямування.

Форми – відновлення батьківських прав, реінтеграція вихованців з альтернативних форм догляду до біологічних сімей, встановлення опіки / піклування з боку родичів, сімейні форми життєвого устрою дітей (приймні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу, малі групові будинки).

Механізми – перехід дітей на виховання до постійних форм сімейного життєвого устрою через етап патронатної сім'ї, сімейної виховної групи із подальшим супроводом.

Постпіклувальний (постінтернатний) патронат – це форма соціального захисту вихованців – випускників альтернативних форм догляду, що включає комплекс заходів, спрямованих на запобігання *реплікативному (повторний сценарій) сирітству* [30] та передбачає роботу із життєвого устрою, освіти, просвіти, профорієнтації й професійної освіти, соціальної адаптації вихованців – випускників альтернативних форм догляду (віком до 23 років) до самостійного життя, їх

працевлаштування, з метою попередження подальшого влаштування вже їх власних дітей до альтернативних форм догляду.

Об'єкти – діти, позбавлені батьківського піклування; вихованці і випускники альтернативних форм догляду віком до 23 років; усиновителі, опікуни і піклувальники; сім'ї, які взяли на виховання дітей з дитячих будинків, інтернатних закладів, прийомні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу, малі групові будинки, біологічні сім'ї.

Суб'єкти – органи і заклади соціального захисту дітей та молоді, соціальні служби у справах дітей, органи опіки і піклування, соціальні центри різних форм власності; освітні установи і заклади; установи охорони здоров'я; центри професійної орієнтації, служби зайнятості населення, кадрові агентства; установи культури і спорту; громадські організації соціально-педагогічного, превентивного спрямування.

Форми – соціальні гуртожитки для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, соціальне житло.

Механізми – моніторинг, супровід, план соціальної адаптації випускника, наставництво.

Паралельно із цим, на даному етапі профілактики соціального сирітства, важливими аспектами діяльності фахівців соціальної роботи є *підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі*, створення і популяризація інституту прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу, малих групових будинків, інших сімейних форм альтернативного догляду дітей, а також *робота з сім'ями, які взяли на виховання дітей з дитячих будинків, інтернатних закладів*, що передбачає їх психолого-педагогічний і соціальний супровід задля виключення випадків повернення дитини назад до державних установ.

Реорганізаційно-мобілізаційний рівень – *рівень конструктивної превенції*, як механізму створення організаційних умов для наступної, ефективної превентивно-профілактичної роботи, який є основою для рішень щодо запобігання явищу соціального сирітства та передбачає:

1) в межах реформування державної інтернатної системи, *реорганізацію, реструктуризацію державних інтернатних установ*, їх перетворення у різнопрофільні центри соціально-

педагогічної підтримки сімей, дітей та молоді, паліативно-реабілітаційні центри для дітей і сімей на базі колишніх інтернатних закладів, створення мережі спеціалізованих соціальних центрів допомоги сім'ям і дітям, різних форм власності, соціальні гуртожитки тощо, як спеціального інституційного (інфраструктурного) ресурсу із запобігання ризикам виникнення соціального сирітства, які надаватимуть різноманітні соціальні послуги дітям і сім'ям, молоді, громаді в цілому;

2) *професійну підготовку (перепідготовку, підвищення кваліфікації) фахівців соціальної сфери до здійснення превенції і профілактики соціального сирітства* в умовах територіальної громади міста, шляхом розробки навчальних курсів, соціально-просвітницьких тренінгів, спецкурсів, напрямків підвищення кваліфікації та їх запровадження до освітньої-професійних програм підготовки майбутніх і програм перепідготовки, підвищення кваліфікації діючих фахівців соціальної роботи, соціальних педагогів, психологів, педагогів і вихователів освітніх закладів, які спрямовані на розвиток їх фахових компетентностей щодо здійснення превенції соціального сирітства, дитячої бездоглядності і безпритульності, недопущення та розв'язання складних життєвих обставин відповідних вразливих категорій дітей та сімей; оволодіння формами, методами і технологіями превенції соціального сирітства у роботі з батьками, дітьми та молоддю, як майбутніми батьками, щодо розвитку у них навичок відповідального, усвідомленого батьківства; технологіями організації та активізації міжвідомчої взаємодії суб'єктів громади щодо превенції соціального сирітства і залучення державних і недержавних соціальних інституцій, громадських організацій, сусідських об'єднань до процесу підтримки сімей з дітьми, які опинилися в зоні ризику по соціальному сирітству, у складних життєвих обставинах.

Слід звернути увагу, що різні види патронату (соціально-педагогічний (докризисний), соціальний (кризовий), опікунський (сімейний), постпідклубальний (постінтернатний)), зазначені нами як складові змістового компоненту системи превенції соціального сирітства у ТГМ, по суті, є спеціальними технологіями соціальної (соціально-педагогічної) роботи з

різними типами сімей з дітьми, які перебувають на різних щаблях соціального благополуччя або деградації, та утворюють технологічний компонент системи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста, який включає конкретні фахові дії, етапи, процедури, форми, методи, методики і техніки превентивно-профілактичної роботи.

Характеристика кожного з означених рівнів превенції відображає мету, предмет взаємодії основних суб'єктів та об'єктів превенції і включає найбільш доцільні етапи, форми, механізми, технології, методи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства *в межах її складників*: 1) соціально-педагогічної роботи з сім'ями з дітьми; 2) соціально-педагогічної роботи з молоддю; 3) соціальної роботи щодо залучення й активізації громади міста до превенції соціального сирітства, її перетворення на громаду соціально-педагогічного спрямування, сприятливу для дітей, сімей та молоді; 4) підготовки фахової спільноти до превентивно-профілактичної роботи з сім'єю, дітьми, молоддю в межах ТГМ.

Характеризуючи **технологічний компонент** досліджуваної системи, варто зазначити, що це своєрідний політехнологічний комплекс, який інтегрує в собі низку спеціалізованих (більш вузько спрямованих) *технологій, форм, методів, етапів* соціальної (соціально-педагогічної) роботи, які є основними його елементами, що спрямовані на досягнення кінцевої мети превенції соціального сирітства. Враховуючи все це, під *технологією соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста* ми розуміємо сукупність впорядкованих, цілеспрямованих і координованих дій (етапів, операцій) суб'єктів ТГМ, що спрямовані на взаємодію з об'єктами групи ризику по соціальному сирітству задля розв'язання завдань превенції соціального сирітства і отримання вимірюваного результату – укріплення сім'ї і збереження її функційної спроможності щодо повноцінного виховання, розвитку, соціалізації і самореалізації дитини, а також перетворення територіальної громади міста у сприятливе для сімей, дітей та молоді середовище, шляхом залучення й активізації ресурсів її суб'єктів та об'єктів, як

потенційних суб'єктів превенції, надання сімейно орієнтованих послуг на рівні громади.

Середовищний компонент системи представлено як соціальний простір міжвідомчої/міжсекторної взаємодії і відносин суб'єктів ТГМ, у якому створюються умови, формуються можливості та реалізуються потреби, відповідно до яких кожна сім'я з дітьми, молоді люди, члени громади міста безпосередньо залучаються до процесу життєдіяльності громади міста, а також спроможні стати суб'єктами власної життєдіяльності. Предметом взаємодії суб'єктів і об'єктів ТГМ визначено комплекс цільових програм, проектів, заходів, спрямованих на: налагодження партнерства з сім'єю, утвердження сімейних цінностей; формування засад усвідомленого та відповідального батьківства; соціально-педагогічну підтримку сімей з дітьми, молоді, їхній соціальний захист тощо. Соціально підтримувальне середовище ТГМ представлено як зовнішній ресурс превенції соціального сирітства щодо вразливих категорій сімей з дітьми, молоді.

Ресурсний компонент системи визначено як поліструктурне, багаторівневе утворення, що характеризується сполученням різноманітних типів, видів ресурсів суб'єктів та об'єктів системи, що сприяють досягненню стратегічних цілей превенції. Це комплекс зовнішніх і внутрішніх ресурсів (інформаційних, освітніх, виховних, соціальних, педагогічних, соціально-психологічних, соціально-правових, соціально-побутових, рекреаційних, інших) суб'єктів ТГМ та об'єктів превенції соціального сирітства, що утворюють превентивний потенціал ТГМ, спрямований на досягнення цілей соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства.

Але у зв'язку із обмеженістю обсягу даної роботи з більш детальною характеристикою технологічної складової змістово-технологічного компоненту системи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства в умовах ТГМ можна ознайомитися на сторінках монографії [18].

Схематичне зображення структурно-функційної моделі системно-комплексної організації превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста відображено нами на рис. 1.

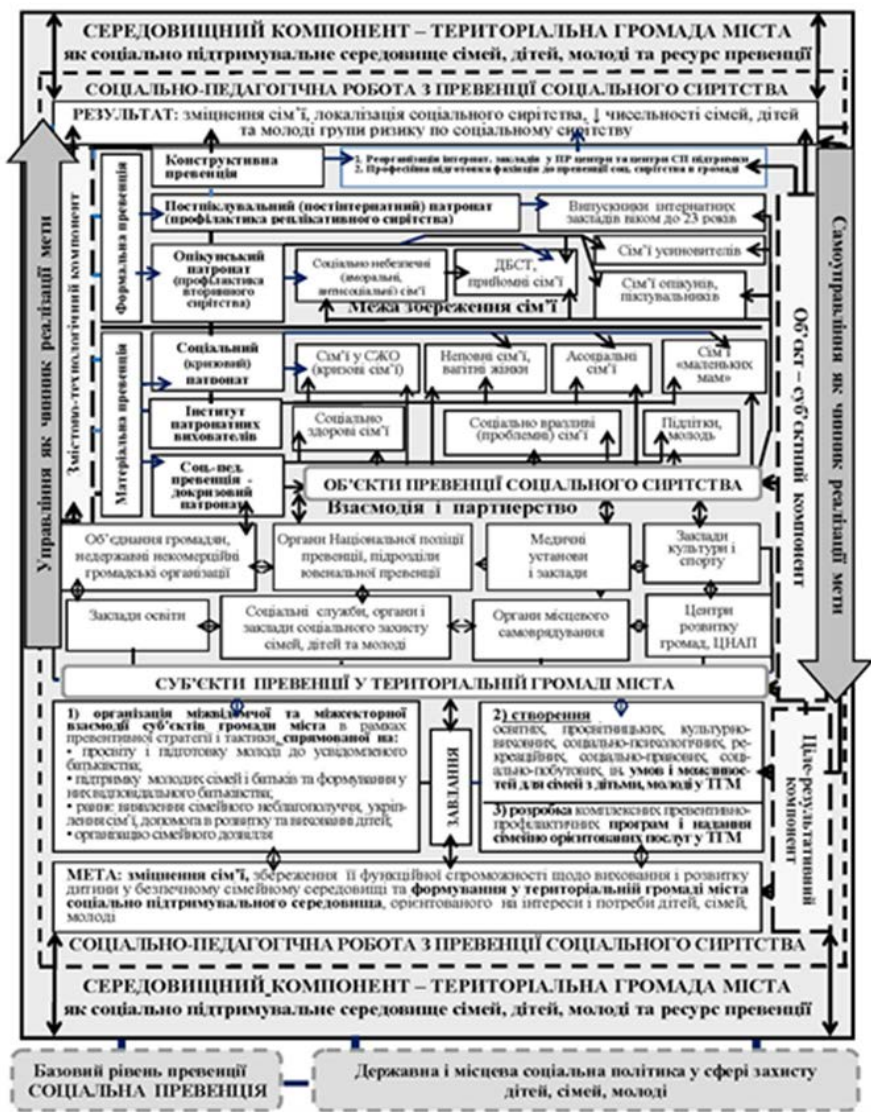


Рис. 1. Структурно-функційна модель системно-комплексної організації превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста

Резюмуючи усе вище викладене, маємо зазначити, що системна «ідеологія» надійно зайняла своє місце в сучасній науковій теорії пізнання, а тому використання системного підходу дало можливість розглядати систему соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства в умовах ТГМ як відкриту, складну, матеріальну, живу, органічну детерміновану та цілеспрямовану соціальну систему, що побудована за соціально-педагогічною моделлю та становить певну цілісність, яка складається із сукупності різноманітних за своєю природою і призначенням складних компонентів (підсистем: суб'єкти, об'єкти, мета, завдання, зміст, технології, форми, методи, засоби, умови, ресурси, результат тощо) та функційних зв'язків, що виникають між ними на різних рівнях (вертикальному і горизонтальному) та підпорядковані конкретній меті. При цьому мета є зовнішнім системоутворювальним чинником (В. Лазарев, П. Люлін, Е. Юдін), у контексті дослідження – як вираження соціального замовлення суспільства на захист права дитини виховуватися в сім'ї (сімейному середовищі). Внутрішнім системоутворювальним чинником є функційний конструкт «управління – самоуправління (В. Якунін) – взаємодія – партнерство» (автор.), який дозволяє зреалізувати мету системи превенції соціального сирітства, зумовлює характер і динаміку її розвитку, дієвість, результативність системи.

Основними ознаками досліджуваної системи визначено: ознаки структури системи – цілісність, структурність, ієрархічність, еквіпотенційність; ознаки цілей та функцій системи – цілеспрямованість, ефект синергії, емерджентність / неадитивність, управління, мультиплікативність, концептуальність; ознаки ресурсності й особливостей взаємодії з середовищем – комунікативність, взаємозв'язок, взаємозалежність, адаптивність, рівновага, стійкість стану системи, динамізм (поняття розвитку), історичність.

Структурними компонентами досліджуваної системи визначено: ціле-результативний, об'єкт-суб'єктний, змістово-технологічний, середовищний і ресурсний компоненти, коротку характеристику яких і було представлено у даній роботі.

Представлений доробок не вичерпує усіх проблем, що стоять перед сучасною соціально-педагогічною теорією і практикою у справі превенції соціального сирітства та остаточного розв'язання проблеми сімейного неблагополуччя як основного чинника ризику виникнення дитячої бездоглядності і безпритульності, соціального сирітства.

Подальшого дослідження потребує розробка змісту, форм, методів, технологій соціально-педагогічної роботи з реінтеграції вихованців інституційних форм альтернативного догляду до біологічних сімей, попередження вторинного й реплікативного дитячого сирітства задля завершеності розв'язання проблеми соціального сирітства та побудови повного циклу превенції соціального сирітства в системі захисту дитинства та гарантії прав дітей на розвиток і виховання в сім'ї, безпечному сімейному середовищі, змістовна характеристика яких буде представлена нами вже у майбутніх публікаціях.

Список використаної літератури

1. Панченко В. М. Теория систем. Методологические основы. М.: МИРЭА, 1999. 96 с. **2. Сорока К. О.** Основы теории систем і системного аналізу. Навч. посібник. Хмельницький: ХНАМГ, 2004. 291 с. **3. Акофф Р., Эмери Ф.** О целеустремленных системах. Пер. с англ. / под ред. И. А. Ушакова. Изд.2, доп. М.: ЛКИ, 2008, 272 с. **4. Богданов А. А.** Тектология. Всеобщая организационная наука: в 2-х кн. / редкол. Л. И. Абалкин (отв. ред.) и др. М.: Экономика, 1989. Кн. 1. 1989. 304 с. ; Кн. 2. 1989. 488 с. **5. Берталанфи Л.** Общая теория систем – обзор проблем и результатов. *Системные исследования. Ежегодник.* М.: Наука, 1969.С. 30–54. URL: http://grachev62.narod.ru/bertalanffy/bertalanffy_2.html (дата звернення: 01.06.2016). **6. Miller James Grier** (1978) Living Systems.The Basic Concepts. URL: <https://www.panarchy.org/miller/livingsystems.html> (date of application: 01.09.2016). **7. Луманн Н.** Социальные системы. Очерк общей теории. Пер. с нем. И. Д. Газиева; под ред. Н. А. Головина. СПб.: Наука, 2007. 648 с. **8. Parsons T.** (1951) The social system. Glencoe, Illinois: «The Free Press», 575 p. URL: <http://home.ku.edu.tr/~mbaker/cshs503/talcottparsonssocialsystem.pdf> (date of application:

18.02.2016). **9. Докучаєва В. В.** Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : дис... доктора пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2007. 481 с.

10. Загвязинский В. И. Проектирование региональных воспитательных систем. *Педагогика*. 1999. №5. С. 8–13.

11. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 239 с.

12. Искандрова Р. Р. Проектирование и реализация организационно-педагогической системы ресоциализации беспризорных детей: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2011. 284 с.

13. Терещенко Т. В. Теорія організації. Хмельницький: Хмельницький університет управління та права, 2015. 335 с.

14. Ігнат'єв О. І. Теоретичні засади проектування організаційних структур управління суб'єктами господарювання. Науковий вісник Полісся. № 1 (1), 2015. С. 125 – 129.

15. Уёмов А. И. Логические основы метода моделирования. М.: Мысль, 1971. 311 с.

16. ISO/IEC/IEEE 24765:2017(en) Systems and software engineering – Vocabulary Guide for Developing System Requirements Specifications. URL: <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso-iec-ieee:24765:ed-2:v1:en> (date of application: 3.12.2017).

17. Загвязинский В., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2005. 208 с.

18. Кальченко Л. В. Превенція соціального сирітства в умовах територіальної громади міста : соціально-педагогічні засади : монографія. Видання друге, перероб. і доповнене. Київ : Талком, 2020. 533 с.

19. Караман О. Л. Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України: монографія. Луганськ: Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012. 481 с.

20. Філософський енциклопедичний словник. Довідкове видання / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін.; Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук (наукові редактори); І. О. Покаржевська (художнє оформлення). Київ: Абрис, 2002. 742 с.

21. Безпалько О. В. *Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи.* Монографія. К.: Наук. світ, 2006. 363 с.

22. Declaration of the rights of the child. Proclaimed by UN General Assembly Resolution 1386 (XIV) of 20 November 1959.

URL: <https://www.unicef.org/malaysia/1959-Declaration-of-the-Rights-of-the-Child.pdf> (date of application: 01.09.2017). **23. Конвенція** ООН про права дитини. К.: Видавництво ЮНІСЕФ в Україні. 1991. 31 с. **24. Child and Youth Friendly Municipality Initiative** Children at the heart of the community. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/en/child-and-youth-friendly-municipality-initiative#:~:text=of%20the%20Child,-,Solution,launched%20In%20Ukraine%20in%202018> (date of application: 10.03.2018). **25. Громада**, дружня до дітей та молоді. Навчальний посібник для реалізації ініціативи на місцевому рівні в Україні. К.: ЮНІСЕФ, 2018. 76 с. URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/2361/file/CCF_manual_ukr.pdf (дата звернення: 01.06.2018). **26. Кияниця З. П.,** Петрочко Ж. В. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми: посіб. у 2-х ч.; Ч. I. Сучасні орієнтири та ключові технології. К.: ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. 256 с. URL: <http://www.p4ec.org.ua/upload/education/library/1513689511.pdf> (дата звернення: 01.06.2018). **27. Закон** України «Про охорону дитинства» від 26 квітня 2001 року. *Збірник нормативно-правових актів у сфері захисту прав дітей*. К.: Дитячий фонд ООН «ЮНІСЕФ», 2002. 318 с. **28. Савельєва Ю. М.** Сім'я як філософська проблема: досвід реконструкції. Дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спеціальність 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії. Суми: СДУ, 2016. 209 с. **29. Алексєєнко Т. Ф.** *Концептуалізація соціально-педагогічних основ сучасного сімейного виховання*. Дис. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук, спеціальність 13.00.05 – соціальна педагогіка, 13.00.07 – теорія і методика виховання. Київ: НАПН України, Інститут проблем виховання, 2017. 573 с. **30. Осипова И. И.** *Система предотвращения социального сиротства*: автореф. дис. ...доктора социолог. наук: спец. 22.00.04. Н. Новгород, 2009. 64 с. **31. Думанська В. П.** Відповідальне батьківство: теоретичний аспект. *Демографія та соціальна економіка*, 2015, № 3(25). С. 75–86. **32. Беспалько В. П.** Основы теории педагогических систем. Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1977. 244 с. **33. Конончук А. І.** Неповна батьківська сім'я як об'єкт

соціально-педагогічної роботи. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2014. №3. С. 50–56. **34. Братусь І. В.** Соціально-педагогічна робота з юними матерями у США та Великій Британії : автореф. дис. ... канд. педагогічних наук : 13.00.05. Луганськ, 2007. 22 с.

35. Петрочко Ж. В. Сімейно-орієнтований підхід у соціальній роботі. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2016. №1. С. 59–63. **36. Райкус Дж., Хьюз Р.** Социально-психологическая помощь семьям и детям групп риска : практ. пособие : в 4-х т. Т. 2. Планирование и семейно-ориентированная социальная работа. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 256 с. **37. Сімейно-орієнтована** соціальна робота : практичні аспекти / за заг. ред. В. О. Кузьмінського, С. С. Лукашова. Київ : Молодь, 2010. 128 с. **38. Трубавіна І. М.** Соціально-педагогічна робота з сім'єю в Україні : теорія і методика : монографія. Харків : Нове слово, 2007. 395 с.

39. Трубина Г. Ф., Зеер Э. Ф., Машенко М. В. Социально-ориентированный подход в образовании как условие успешной социализации учащегося. *Образование и наука*. 2017. № 19 (6). С. 9–32. URL : <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-6-9-32> (дата звернення : 12.09.2017). **40. Хожило І., Яшина Ю.** Соціально-орієнтований підхід до професіоналізації кадрів державної служби України : сутність та наукове обґрунтування. URL : [http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2011/2011_03\(10\)/11hiisno.pdf](http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2011/2011_03(10)/11hiisno.pdf) (дата звернення: 12.09.2015). **41. Professionals** : a family-centred approach to helping parents URL : <https://raisingchildren.net.au/for-professionals/working-with-parents/about-working-withparents/professionals-a-family-centred-approach> (дата звернення: 30.05.2018) **42. Патронат.** *Словарь иностранных слов* / под ред. В. В. Пчелкиной. 16-е изд. Москва : Русский язык, 1988. С. 377. **43. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю** : Закон України. Документ 2558-III, чинний, поточна редакція від 01.01.2020, підстава – 2671-VIII. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14> **44. Цибулько Л. Г.** Види та етапи соціально-педагогічної роботи з неблагополучною сім'єю. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 4. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_4_5

45. Мардахаев Л. В. Социально-педагогическое сопровождение

и поддержка человека в жизненной ситуации. URL : <https://docplayer.ru/55733868-Socialnopedagogicheskoe-soprovozhdenie-i-podderzhka-rastushchego-cheloveka-v-zhiznennoysituacii.html> (дата звернення: 4.07.2017). **46. Бідак В. Я.,** Павлова Л. О. Функціонально-цільовий підхід в удосконаленні системисоціального захисту населення : загальнодержавний і регіональний аспекти. *Соціально-економічні проблеми сучасного періоду України*. 2014. Вип. 5 (109). С. 430 – 441. URL : [http://ird.gov.ua/sep/sep20145\(109\)/sep20145\(109\)_430_BidakVY,PavlovaLO.pdf](http://ird.gov.ua/sep/sep20145(109)/sep20145(109)_430_BidakVY,PavlovaLO.pdf) (дата звернення : 14.12.2016) **47. Патронат** над дитиною. *Сімейний кодекс України*. Ст. 252–256. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14/stru> (дата звернення : 4.07.2017)

С. В. Коношенко

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціальної роботи

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

***Анотація.** У підрозділі досліджується сутність і структура управлінської культури соціального працівника. Управлінська культура фахівця соціальної сфери визначена як ціннісний ресурс особистості професіонала і ресурс інновацій в соціальній сфері. Теоретично обґрунтовано, що управлінська культура соціального працівника являє собою інтегративну характеристику особистості, що включає аксіологічний (ціннісне ставлення до організації управлінської діяльності), компетентнісний (знання, вміння і досвід у соціальному менеджменті) й особистісно-творчий (соціальна активність і творчий потенціал особистості) компоненти, які сприяють ефективній реалізації управлінських функцій у вирішенні стратегічних і тактичних завдань професійної діяльності.*

***Ключові слова:** управління, культура, управлінська культура, соціальний працівник, ресурс, компонент, університет.*

У сучасних соціокультурних умовах України розвиток системи соціальної роботи та соціального забезпечення в значній мірі визначається тим, наскільки ефективно здійснюється управління всіма її ланками. Формування сучасної системи соціального захисту населення передбачає створення гнучкої і мобільної системи кадрового забезпечення, в тому числі нового покоління управлінців.

Соціальна робота – як професійна діяльність в соціальній сфері і відповідь на зростаюче різноманіття соціальних проблем – безпосередньо пов'язана з контекстуальними змінами в українському суспільстві, культурі та державі, з модернізацією соціальної політики. У зв'язку з цим значно зросла роль професійної підготовки соціальних працівників як інноваційної області в професійній вищій освіті. Вузівська підготовка соціального працівника націлена на формування активної творчої особистості, яка має енергійну громадянську позицію, орієнтовану на захист інтересів людини праці, дотримання конституційних прав і громадянських свобод і здатну активно впливати на суспільну злагоду, політичну стабільність і сталий соціальний розвиток системи.

Сучасні стратегії розвитку соціальної роботи взаємопов'язані з діяльністю суб'єктів управління, їх творчим і науковим освоєнням соціального світу, інноваційною професійною діяльністю в ньому відповідно до нових реалій.

Підтримка цілісності соціальної роботи як системи, досягнення її сталого розвитку – головна функція соціального управління. Соціальне управління здійснюється в системі людських відносин і суб'єктної діяльності людей, в умовах їх соціокультурного функціонування, з метою або впорядкування, або збереження якісної специфіки такого функціонування, або організації процесу їх розвитку. Соціальне управління характеризує особливий рід культури в свідомій та активній діяльності конкретної особистості. Сучасне соціальне управління має спиратися на сучасну парадигму суспільного розвитку, його конструктивні моделі, інноваційні стратегії та технології їх реалізації. Для становлення нової моделі управління складаються сприятливі наукові передумови: формується сучасна теорія управління, а також теорія

соціального менеджменту, яка дозволяє створити інноваційні технології забезпечення гідного рівня життя населення [5].

Загалом, світ знаходиться в перехідній фазі прийняття конструктивної моделі суспільного розвитку та створення інноваційних стратегій і технологій її реалізації, що потребує запровадження стратегічного менеджменту і концептуального мислення фахівців соціальної роботи.

Управлінський ресурс суспільства стає визначальним і тому необхідно, щоб у системі соціальної роботи діяли фахівці, всебічно освічені, професійно компетентні, що володіють управлінською культурою. Це актуалізує значення формування управлінської культури майбутніх соціальних працівників в університеті.

Створення нових моделей і технологій формування управлінської культури майбутнього фахівця в процесі вузівської підготовки дозволить забезпечити соціальні служби професіоналами, які будуть сприяти досягненню сталого і гармонійного розвитку суспільства на основі адекватної йому системи управління.

Необхідно враховувати, що нові соціально-економічні умови орієнтують цілепокладання соціальної роботи не тільки на адресну соціальну допомогу і підтримку «слабких» соціальних груп, а й на координацію діяльності державних і муніципальних служб, громадських організацій та бізнесу в профілактиці соціальних проблем всього населення, в забезпеченні соціальної безпеки та соціального благополуччя людини і суспільства.

Це означає, що «кожен фахівець в галузі соціальної роботи, які б завдання він не вирішував і з якою б категорією клієнтів або соціальних проблем ні взаємодівав, обов'язково є соціальним управлінцем, організуючим людей, об'єднання і бюджетні установи, перебудовувати ті чи інші соціальні зв'язки. Масштаб цієї діяльності може бути різним – від сприяння в трансформації структури особистості клієнта до управління цільної соціальною сферою» [5, с. 156].

Соціальна установа розуміється сьогодні як об'єкт управління, соціальна організація, яка об'єднує суб'єктів соціальної роботи на досягнення цілей, забезпечення якості

надання соціальної допомоги, підтримки населенню та інноваційні процеси. Суб'єктом управління в соціальному закладі може бути колективний орган або певний керівник (керівники різних рангів; методист, заступник керівника, завідувачі підрозділами тощо), наділені повноваженнями з управління. Фахівцю соціальної роботи, який навіть не є керівником, доводиться управляти колективом, групою клієнтів, взаємодіяти з трудовими колективами, організаціями інших відомств, виконувати різні функції управління. Сьогодні компетентний соціальний працівник – це не тільки людина, що володіє певною спеціальною, професійною підготовленістю, а й людина, яка може працювати в команді, приймати самостійні рішення, проявляти ініціативу, працювати в інноваційному просторі, бути кваліфікованим менеджером.

Аналіз робіт з теорії соціального менеджменту показує, що управління соціальною роботою – поняття багатозначне і висловлює різні боки, грані і аспекти управління. Воно має ряд визначальних значень: організаційно-структурне, функціональне, діяльнісно-рольове, процесуальне, організаційно-трудове (вид праці), галузь науки і навчальна дисципліна [9].

Ефективність роботи соціальних установ у сучасному суспільстві у вирішальній мірі залежить від управлінської культури кадрів, їх компетентності в розробці стратегічних і тактичних програм, що забезпечують не тільки функціонування, але й інноваційний розвиток служби, колективу, впровадження нових технологій.

Рівнями управління в соціальній роботі є:

- організаційний (управління у вертикальній і горизонтальній системах соціальної служби);
- клієнто-орієнтований (управління в системі фахівець-клієнт);
- самоменеджменту (самоврядування фахівця).

Це вимагає від фахівця соціальної роботи компетентності в широкому колі питань, починаючи з організації системи соціальної підтримки в цілому, управління соціальною службою та відповідного законодавства, елементів соціології та

економіки, і закінчуючи конкретними питаннями, тобто передбачають знання прикладної психології, володіння прийомами роботи з клієнтами в конкретній ситуації [1].

Важливе значення у підготовці фахівця соціальної роботи має надаватися формуванню професійної культури, розвитку особистісно-професійних якостей. Професійна культура виражає цілісну характеристику прояву особистості в діяльності [3, с. 65].

Управлінську культуру розглядаємо як частину загальної і професійної культури особистості. Для визначення сутності досліджуваного поняття «управлінська культура соціального працівника» необхідно розгляд базових понять «управління» і «культура».

Управління розуміється як: вид професійної діяльності, що представляє собою цілеспрямований вплив на людей, що активізує їхню спільну діяльність; процес планування, організації, мотивації, контролю, необхідний для того, щоб сформулювати і досягти цілей організації [12, с. 689].

У рамках нашого дослідження управлінська діяльність соціального працівника розуміється як процес системного і творчого регулювання діяльності суб'єктів соціальної роботи, що виявляється в організаційній, проектувальній, прогностичній, координаційній, контрольній функціях, спрямованих на розвиток соціальної служби, творчу самореалізацію особистості і компетентне рішення проблем клієнтів соціальних служб.

Важливою для дослідження є позиція Н. Коломінського, який розглядає культуру як вищий прояв людської освіченості та професійної компетентності. Саме на рівні культури може в найбільш повному вигляді висловитися людська індивідуальність [11, с. 63].

Л. Васильченко вважає, що культура втілюється в соціальному досвіді, який складається з чотирьох елементів: 1) вже здобуті суспільством знання про природу, суспільство, техніку, людину і способи діяльності; 2) набутий індивідами досвід здійснення вже відомих суспільству способів діяльності як інтелектуального, так і практичного характеру; 3) досвід творчої діяльності, покликаний забезпечити готовність до

пошуку вирішення нових проблем, до творчого перетворення дійсності; 4) досвід емоційно-ціннісного ставлення людей до світу і один до одного, досвід емоційної вихованості, що припускає знання про норми ставлення і навички в дотриманні цих норм [6, с. 51].

Існують різні погляди на поняття «управлінська культура».

В. Гладкова, дослідниця в області педагогічного менеджменту, акцентуючи увагу на аксіологічному аспекті, під управлінською культурою в цілому розуміє «вироблені і визнані суспільством, організацією, групою людей цінності, соціальні норми, установки, особливості поведінки» [7].

У теорії менеджменту визначають управлінську культуру як стилі керівництва і рішення керівниками проблем, їх поведінки в цілому.

У цілому, в менеджменті «культура управління» розглядається як сукупність вимог, що висуваються до зовнішнього боку процесу управління і до особистісних якостей керівника, обумовлених нормами і принципами моралі, етики, естетики і права. При цьому актуалізується особистісний аспект і підкреслюється людиноцентристська спрямованість, моральна регуляція управлінської діяльності, що має особливе значення для управлінської культури професіонала соціальної сфери.

Поняття «управлінська культура» часто ототожнюється з поняттям культури управлінської діяльності, що пояснюється схожістю їх складових. Культура управління розглядається як комплексна узагальнююча характеристика управлінської праці, що відображає його якісні риси та особливості. Культура управлінської діяльності включає сукупність знань, їх структуру і глибину, міру погляди, морально-етичні норми роботи, ставлення до праці, навички в організації роботи і виконанні її окремих елементів, вміння володіти собою і розуміти особливості працюючих поруч людей [8, с. 67].

Культура управління фахівця включає: наявність глибоких знань, методичного досвіду і майстерності; високу організованість і гнучке мислення; широке використання в роботі сучасних наукових методів управління; вміння прогнозувати хід подій і швидко орієнтуватися в обстановці;

об'єктивність доповідей; своєчасність у доведенні до виконавців всіх документів і розпоряджень; систематичний контроль виконання; ініціативу і самостійність, спокій, витримку; вміння чітко розробляти і акуратно оформляти службові документи. В культуру управління входить вміння поєднувати ініціативу, самостійність, новаторство з наступністю і консерватизмом в управлінні [15, с. 3].

Культура управління ділиться на види: інформаційна, організаційна, соціальна, економічна, соціально-психологічна, правова і технічна [6].

Інформаційна культура включає культуру роботи з документами, збору, обробки, зберігання, видачі та передачі інформації, розробки форм документів, використання стандартних форм.

Організаційна культура підрозділяється на культуру організації робочих місць працівників (персоналу); підготовки та проведення нарад, засідань, зборів; організації контролю, перевірки, аудиту; організації прийому відвідувачів; розробки та використання регламентів, норм, нормативів, стандартів.

Соціальна культура ділиться на культуру виробничого середовища в апараті управління; утримання приміщень; обслуговування робочих місць працівників; соціального захисту персоналу (захисту тих, хто сам захищає інших – інвалідів, людей похилого віку, одиноких тощо).

Економічна культура складається з культури підприємництва, господарювання, економічного партнерства, фінансового аналізу.

Соціально-психологічна культура складається з культури спілкування між керівниками, підлеглими, керівниками і підлеглими; культури ділового мовлення, ведення розмов по телефону, ділових переговорів; культури ділового одягу.

Правова культура включає культуру використання керівниками і спеціалістами своїх прав відповідно до чинного законодавства.

Технічна культура проявляється у використанні організаційних і технічних засобів управління [6, с. 64–65].

Управлінська культура фахівця соціальної роботи тісно взаємопов'язана і з іншими культурологічними

характеристиками управлінської діяльності, наприклад з психологічною культурою.

Розглядаючи психологічну культуру фахівця соціальної сфери, Н. Коломінський вважає, що вона є основним компонентом загальної культури особистості. Погоджуючись із позицією автора, вважаємо, що психологічна культура являє собою інтегративну професійну якість, структурна характеристика якої представлена у вигляді складного особистісного утворення, що включає соціальне мислення, творчу імпровізацію, інтуїцію, ерудицію, цілепокладання, спостережливість, оптимізм, винахідливість, прогнозування, рефлексію. Розглядаючи зміст названих якостей особистості, запропонованих у вигляді компонентів психологічної культури, автор перераховує вміння, якими повинен володіти фахівець: аналіз конкретних ситуацій і прийняття на основі цього адекватного рішення; виявлення властивостей дійсності в ході порівняння і класифікації різних ситуацій, виявлення в них причинно-наслідкових зв'язків; цілепокладання як потреба в плануванні своєї праці, готовність до зміни завдань у залежності від ситуації, рефлексивність, вміння аналізувати свою роботу, націленість на усвідомлене професійне самовдосконалення [11]. Тим часом, перераховані вміння корелюють з управлінськими функціями, що говорить про те, що психологічна та управлінська культури взаємопов'язані.

Управлінська культура фахівця соціальної роботи – це прояв освіченості та професійної компетентності в галузі управлінської діяльності; це комплексна особистісно-професійна характеристика, що цілісно відображає управлінські знання, вміння і ціннісні орієнтації.

О. Шестоपालюк дає визначає управлінську культуру педагога як «інтеріорізований соціальний управлінський досвід, виражений у накопичених людством управлінських знаннях; набутий педагогом досвід здійснення різних видів управлінської діяльності; досвід творчої управлінської діяльності, покликаний забезпечити готовність до пошуку вирішення нових управлінських проблем, до творчого перетворення дійсності; а також досвід емоційно-ціннісного ставлення в процесі управлінської взаємодії, що передбачає знання про норми

ставлення і навички в дотриманні цих норм» [14].

За аналогією, управлінська культура фахівця соціальної роботи як частина його професійної культури – це інтериоризований соціальний управлінський досвід, виражений в управлінських знаннях; досвід здійснення різних видів управлінської діяльності, в тому числі творчої управлінської діяльності, досвід ціннісного ставлення в процесі управлінської взаємодії.

Професіонал, що займається соціальною роботою, знаходиться в центрі соціального життя, при цьому рівень сформованості управлінської культури дозволяє фахівцеві з соціальної роботи ефективно виконувати свої функціональні обов'язки.

Управлінська культура як професійна якість має складну структуру, по-перше, управління – один з найбільш складних, багатофункціональних видів діяльності і для його здійснення потрібно розширений діапазон знань, умінь, навичок [3, с. 62]; по-друге, суб'єкт-суб'єктні відносини соціального працівника складні, тому в комплексі всіх якостей соціального працівника повинні бути присутніми психологічні, інтелектуальні, вольові та інші особливі риси; по-третє, сама культура, нехай і в її управлінському аспекті, дуже різноманітна і багатоаспектна.

Управління в соціальній роботі є базовою технологією, що інтегрує всі види особистісних і організаційних ресурсів (матеріальні, інформаційні, духовно-моральні, компетентнісний). Ефективність організації соціальної роботи на всіх рівнях залежить, перш за все, від конструктивної реалізації управлінських функцій і управлінської культури фахівців, що дозволяють забезпечити якісні послуги населенню.

Важливим для дослідження є визначення О. Касьянкової, яка розглядає управлінську культуру як міру досконалості діяльності керівника по реалізації об'єктивних управлінських функцій при вирішенні конкретних завдань управління» [8, с. 27].

Управлінська культура соціального працівника розглядається нами як інтегративна якість особистості, що сприяє ефективній реалізації управлінських функцій у вирішенні стратегічних і тактичних завдань професійної

діяльності із залученням необхідних ресурсів.

Управлінська культура фахівця пов'язана з розвитком найважливіших особистісних професійних якостей (спрямованості, ініціативності, відповідальності та ін.), рис характеру (завзятості, наполегливості, послідовності та ін.); інтелектуальних якостей, розкриттям творчого потенціалу особистості і її моральним удосконаленням. Тому формування управлінської культури фахівця завжди пов'язане з особистісно-професійним розвитком.

Необхідно враховувати також, що проблемне поле соціальної роботи в Україні вимагає від особистості майбутнього фахівця особливих ресурсів як сукупності здібностей жити і розвиватися в безперервно мінливому світі, розробляти і реалізовувати конструктивні моделі професійної поведінки, нетрадиційно мислити, здійснювати моральний вибір і нести за нього відповідальність перед собою, клієнтом і суспільством. Це ресурси особистості фахівця, які можна розглядати як конструктивні можливості професіонала, що підсилюють суб'єктність, що забезпечують успішність в особистісної, соціальної, технологічних сферах життєдіяльності [4, с. 142].

Педагогічне забезпечення особистісно-професійного становлення фахівців соціального профілю направлено на розвиток суб'єктності студентів у професійній діяльності та характеризується унікальністю ресурсного фонду кожного студента, інституційних ресурсів і ресурсів середовища. Найважливішим ресурсом і результатом особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця соціальної сфери є професійна компетентність.

Соціальний працівник є професіоналом, що володіє комплексом особистісних ресурсів, які він використовує для досягнення гуманістичних цілей суспільства. Управлінська культура фахівця соціальної роботи може розглядатися як провідний ресурс його особистості, а також ресурс суспільства.

У сучасних умовах сутність управлінської культури соціального працівника відбивається не тільки в соціальному досвіді (спадкоємності), але і в здатності організувати інноваційний процес, здійснювати інноваційну діяльність на

всіх трьох рівнях управлінської культури (організації, клієнта, самоменеджменту), тобто управлінська культура майбутнього соціального працівника є ресурсом соціальних інновацій.

У світлі цих позицій, вважаємо, що управлінська культура особистості являє собою інтеграцію всіх особистісних підструктур, системоутворюючими серед яких є цінності, мотивація, здібності, які проявляються в спрямованості на якісне вирішення управлінських завдань, конструктивну взаємодію в управлінській діяльності, творчу актуалізацію і саморозвиток.

Вважаємо, що управлінська культура фахівця повинна обов'язково включати в себе систему особистісно-професійних стандартів, що орієнтують на високу якість виконання діяльності, а також систему особистісних норм регуляції поведінки і стосунків. Це свідчить про важливу регулюючу роль стандартів або еталонів якості діяльності, які сформувалися в процесі розвитку професії «соціальна робота» і на основі яких формується система особистісно-професійних стандартів професійної поведінки та професійної культури.

Іншими словами, у професіоналів, що володіють управлінською культурою, існує моральна система особистісної регуляції не тільки діяльності, але і поведінки, і відносин.

Цінним для нашого дослідження було уявлення про управлінську культуру фахівця як цілі вузівської підготовки майбутнього соціального працівника, що передбачає розробку її структури. Структура управлінської культури майбутнього фахівця соціальної роботи є основою для визначення мети досліджуваного процесу формування управлінської культури майбутнього соціального працівника.

І. Бурцева виділила в структурі управлінської культури фахівця соціальної роботи наступні компоненти: аксіологічний (відображає мотивацію на управлінську діяльність, ціннісні орієнтації в професійній діяльності на позитивну зміну соціуму, особистості, гармонізацію їх відносин, на розвиток творчого потенціалу клієнта, його позитивну соціалізацію), професійно-гностичний (показує володіння інтелектуальними інструментальними засобами пізнання й організації процесу управління в соціальній роботі), соціально-психологічний

(визначає комунікативні, організаторські, лідерські здібності), організаційно-технологічний (показує володіння функціональними технологіями соціальної роботи, приватними технологіями соціального менеджменту та загально-професійними вміннями, що забезпечують ефективність організаційно-адміністративної діяльності) [5].

У всіх розглянутих підходах виділяється аксіологічний компонент управлінської культури фахівця соціальної сфери. Категорія цінності важлива при розгляді управлінської культури соціального працівника, так як може бути застосована до світу людини і суспільства. «Поза людини і без людини поняття цінності існувати не може, так як воно являє собою особливий людський тип значущості предметів і явищ. Цінності не первинні, вони є похідними від співвідношення світу і людини, підтверджуючи важливість того, що створила людина в процесі історії. У суспільстві будь-які події, так чи інакше, значимі, будь-яке явище виконує ту чи іншу роль. Однак до цінностей відносяться тільки позитивно значущі події і явища, пов'язані із соціальним прогресом» [15, с. 4].

Цінності самі по собі залишаються постійними на різних етапах розвитку людського суспільства. Такі цінності, як життя, здоров'я, любов, освіта, праця, світ, краса, творчість тощо, цікавили людей в усі часи. Ці цінності, що несуть в собі гуманістичні основи, витримали перевірку в практиці світової історії. В умовах демократичного перетворення українського суспільства мова повинна йти не про винахід якихось нових цінностей, а, перш за все, про їх переосмислення та переоцінку.

У центрі аксіологічного мислення фахівця повинна знаходитися концепція взаємодії зі світом. Вона стверджує, що наш світ – це світ цілісної людини, тому важливо навчитися бачити те загальне, що не тільки об'єднує людство, але й характеризує кожну окрему людину. Розглядати соціальний розвиток поза людиною – значить відокремити мислення від його гуманістичного фундаменту. Саме в контексті такого мислення гуманізація представляє глобальну тенденцію сучасного суспільного розвитку, а утвердження загальнолюдських цінностей становить його зміст [2, с. 128].

Як вже зазначалося вище, в управлінській культурі

соціального працівника мають особливе значення моральний і духовний його аспекти, інакше і не може бути, адже без дотримання основних моральних цінностей, фахівці, що працюють у соціальній сфері, не користуватимуться довірою своїх клієнтів.

Згідно з позицією В. Ягупова, структура системи моральної регуляції діяльності і поведінки включає в себе наступні базисні компоненти:

- мотиваційний (позитивне ставлення до професійної діяльності і прагнення до самореалізації і досягнень, моральні та професійні установки й інтереси);

- когнітивний (знання про професійну етику, уявлення про моральність і моральні норми);

- гностичний (володіння способами і прийомами, необхідними для розуміння сенсу моральних норм і приписів професіонала);

- регулятивний (позитивне ставлення до осіб, з якими здійснюється професійна взаємодія (клієнти, колеги), обов'язковість і відповідальність перед ними);

- емоційно-вольовий (здатність до морального співпереживання, здатність відчувати задоволення від діяльності, ініціативність);

- оціночний (моральна самооцінка своєї підготовки, результатів діяльності і відносин) [15, с. 7].

Таким чином, аксіологічний компонент управлінської культури соціального працівника включає ціннісне ставлення до професії, до управлінської діяльності, гуманістичні установки, моральну самооцінку, відповідальність.

Найважливішим компонентом структури управлінської культури фахівця соціальної роботи є компетентнісний компонент. Поняття професійної компетентності фахівця висловлює єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності і характеризує його професіоналізм. Професійна компетентність дозволяє здійснювати діяльність із високою продуктивністю.

О. Шестоपालюк виділені наступні види професійної компетентності:

– спеціальна – як володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

– соціальна – як володіння спільної (групової, кооперативної) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

– особистісна – як володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

– індивідуальна – як володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, неохочість професійному «вигоранню» [14].

Професійні вміння і навички фахівця соціальної роботи є головним регулятивним компонентом професійної діяльності, матеріалізується професійні знання, закладені в професійній компетентності. До числа професійних умінь і навичок відносять і нові алгоритми, і способи вирішення професійних завдань і використання нових технічних засобів діяльності.

Ми за основу беремо визначення компетентності О. Борисюка, де під компетентністю розуміється актуальна особистісна якість, яка ґрунтується на знаннях, інтелектуально і особистісно обумовлена соціально-професійна характеристика людини. При цьому підкреслюється, що поняття компетентності ширше поняття знання чи вміння, або навички, це поняття іншого смислового ряду. Поняття «компетентність» включає не тільки когнітивну й операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову. Компетентність у такому трактуванні включає наступні компоненти: готовність до прояву цієї властивості в діяльності, поведінці людини; знання засобів, способів, програм виконання дій, рішення соціальних і професійних завдань, здійснення правил і норм поведінки, що становить зміст компетенцій; досвід реалізації знань, тобто вміння, навички; ціннісно-сміслову ставлення до змісту компетенції, його особистісна значущість; емоційно-

вольова регуляція як здатність проявляти і регулювати поведінку згідно до ситуації соціальної і професійної взаємодії [4].

Багатоплановість професійної діяльності соціального працівника вимагає виконання широкого спектру видів професійної компетентності.

Фундаментом управлінської компетенції соціального працівника є сплав знань, переконань і практичної дії, яка базується на знанні науки управління та вмінні ефективно використовувати її в практичних цілях. При цьому мається на увазі не просто знання теорії науки управління, її логіки, основних принципів, понять, а як управлінська діяльність позначається на ефективності діяльності колективу [8, с. 122].

Професійна компетентність багато в чому досягається в процесі розвитку складних і приватних здібностей особистості. До найбільш загальних здібностей керівника можна віднести аналітичні здібності, здатність до організаторської діяльності, конструктивні, гностичні здатності. Центральне місце займають інтелектуальні здібності.

С. Бочарова вказувала, що відмінною рисою пізнавальної сфери професіонала є: активне відображення дійсності і здатність добре орієнтуватися в ній. Завдяки продуктивному працюючому інтелекту професіонал на високому рівні об'єктивності фіксує всі основні зв'язки в цій дійсності, розрізняє за ступенем важливості процеси, які в ній відбуваються [2, с. 57]. Це показує значення когнітивної складової в компетентності фахівця соціальної роботи. У зв'язку з цим фахівцям соціальної роботи важливо володіти професійними знаннями та навичками в галузі соціального менеджменту, теорії та практики управлінської діяльності в соціальній роботі.

Управлінська діяльність включає в себе інформаційно аналітичну, мотиваційно-цільову, планово-прогностичну, організаційно-виконавську, контрольно-діагностичну, регулятивно-корекційну функції. Можна розмежувати управлінські функції на теоретичні і практичні. До теоретичних умовно віднести інформаційно-аналітичну, мотиваційно-цільову, планово-прогностичну функції. Організаційно-

виконавська, контрольно-діагностична, регулятивно-корекційна функції можуть бути представлені як практичні.

Узагальнюючи погляди вчених, можна виділити ряд загальних положень, які визначають те, що управлінська компетентність – це: сукупна характеристика фахівця, що визначається його особистісними і професійними якостями: фундаментальні знання в галузі професійної діяльності і теорії та практики соціального менеджменту, широкий соціальний і культурний кругозір, гнучкість мислення; вміння працювати з людьми, вибудовувати конструктивні міжособистісні стосунки, володіння навичками комунікативної діяльності; здатність бути мобільним, оперативно приймати рішення в типових та атипових ситуаціях, готовність до інноваційної діяльності. Відповідно, управлінська компетентність соціального працівника включає теоретичну компетентність, яка передбачає знання прийомів рішення управлінських завдань і певний стиль мислення і практичну компетентність. Уміння використовувати ці прийоми, показниками її є оціночні, регулятивні вміння, необхідні для успішної управлінської діяльності.

Узагальнення цих поглядів дозволяє в якості одного з компонентів управлінської культури соціального працівника розглядати компетентнісний компонент, що відображає ступінь знань і умінь реалізувати основні управлінські технології, відбирати відповідні способи і методи реалізації управлінських функцій на різних рівнях соціальної роботи.

Необхідно враховувати, що управлінська культура має особистісно-творчу природу. Вміння і гнучкі навички в управлінській діяльності фахівця соціальної роботи повинні поєднуватися з уміннями творчо, нестандартно, але вельми ефективно вирішувати професійні завдання. Інваріанти професіоналізму фахівця соціальної роботи в структурі професіоналізму його діяльності виступають, як ефективні вміння здійснювати надійні і точні прогнози, як основи планування і реалізації будь-якої діяльності, вміння приймати відповідальні та ефективні рішення, вміння здійснювати самоконтроль і саморегуляцію на високому рівні. Варіативні складові фахівця соціальної роботи відображають специфіку його діяльності: вміння впливати, переконувати, мотивувати,

організувати взаємодію, впливати, конструктивно використовувати в процесі вирішення соціальних проблем ресурси середовища, клієнта і власні.

Взаємозв'язок творчості та управлінської культури пояснюється тим, що творчість органічно притаманна інноваційній управлінській діяльності. Форми, способи та сфери прояву творчості в роботі фахівця соціальної роботи нерозривно пов'язані з формуванням його управлінської культури, що зумовлюється мірою творчого підходу особистості до власної діяльності. Інноваційна спрямованість фахівця реалізує новаторський підхід до управлінської діяльності, який проявляється в освоєнні нових алгоритмів управлінської праці, в нестандартному вирішенні управлінських завдань, що призводять до якісно нових результатів.

Суб'єкт діяльності прагне до особистісно-професійного розвитку і досягнення професіоналізму в тому випадку, коли у нього сильні, але адекватні мотиви професійних досягнень і професійної самореалізації (О. Землянська) [2]. Люди, які прагнуть до досягнення великомасштабних цілей у житті, на думку автора, відрізняються наполегливістю в досягненні поставлених цілей, незадоволеністю досягнутим, постійним прагненням зробити краще, ніж раніше, схильністю захоплюватися своєю роботою, переживанням радості від успіху в ній, нездатністю погано працювати, винаходом нових прийомів при виконанні звичайних справ, готовністю прийняти і надавати допомогу іншим людям.

І. Бурцева виділила специфіку управлінської діяльності фахівця соціальної сфери:

– колектив соціальної служби вимагає іншого підходу до управління, ніж виробництво, школа, вуз або будь-яке інша установа, оскільки головний показник його роботи – задоволення потреб особистості або групи в наданні якісної допомоги у вирішенні різних проблем;

– однієї з найважливіших характеристик управлінської діяльності керівника є її напруженість. Відзначено, що велика частина робочого дня протікає в обстановці різнопланових ситуацій спілкування з членами колективу, здійснення

керівництва та організації його діяльності. Отже, управлінська діяльність розглядається як один із видів практичного мистецтва, яке проявляється у виділенні та вирішенні завдань, що виникають перед керівником професійних;

– творчий характер управлінської діяльності обумовлюється тим, що керівник сам створює середовище своєї діяльності, організовуючи колектив і керуючи процесом його функціонування і розвитку [5, с. 158].

Управлінська діяльність вимагає від керівника таких здібностей як комунікативність, рішучість, лідерство (організаторські здібності), наполегливість та ін. За елементами новизни у виконуваний діяльності розрізняють здібності виконавчі та творчі. Безсумнівно, творчість – необхідний компонент управлінської діяльності. Соціальний працівник змушений реагувати на постійно відбуваються в суспільстві зміни, повинен бути готовим до них. «Для того щоб вижити в ситуації постійних змін, щоб адекватно на них реагувати, людина повинна активізувати свій творчий потенціал, розвинути в собі творчість. Бути в світі, що постійно змінюється, для того, щоб адекватно реагувати на ці зміни, – це, власне, і є прояв творчості, прояв своєї неповторності, унікальності» [2, с. 113].

Розвиток творчості являє собою одну з центральних ліній особистісного розвитку майбутнього професіонала будь-якого профілю; саме він дозволяє молодій людині проявити свою індивідуальність та унікальність. Розвиток творчої активності набуває особливого значення у формуванні управлінської культури майбутнього соціального працівника як ресурсу соціальних інновацій. Це говорить про те, що в університеті необхідно створити спектр можливостей для реалізації творчої активності студентів.

Всі ці позиції підтверджують важливість особистісно-творчого компонента управлінської культури для фахівця соціальної роботи, який пов'язаний, на наш погляд, з соціальними, організаторськими якостями особистості, соціальною активністю і творчістю. При цьому творчість розглядається нами як форма прояву творчої активності особистості. Активність – особлива форма взаємодії суб'єкта з навколишнім

світом, особливий стан діяльності, що характеризується позитивно і яскраво вираженою суб'єктивною стороною. Найважливішими ознаками активності є свобода вибору, здатність ставити мету, передбачити результати діяльності і регулювати її інтенсивність.

Таким чином, особистісно-творчий компонент управлінської культури включає наступні параметри: мотиваційний, інтелектуальний, комунікативний, креативний.

Управлінська культура соціального працівника з урахуванням змін у соціальній сфері, відрізняється новими характеристиками і змістом професійної діяльності, що передбачає наявність у керівника або фахівця, що виконує функцію управління: стратегічної концепції розвитку соціальної установи; цілісного соціального мислення; здібностей запровадження нововведень у структуру управління та управлінські технології; здатності структурувати, перетворювати складну і багатопланову інформацію; спрямованість особистості на підвищення власного професійного, особистісно-творчого статусу, успішність організації.

Таким чином, управлінська культура соціального працівника визначена як ціннісний ресурс особистості професіонала і ресурс інновацій в соціальній сфері. Вона являє собою інтегративну характеристику особистості, що включає аксіологічний (ціннісне ставлення до організації управлінської діяльності), компетентнісний (знання, вміння і досвід у соціальному менеджменті) й особистісно-творчий (соціальна активність і творчий потенціал особистості) компоненти, які сприяють ефективній реалізації управлінських функцій у вирішенні стратегічних і тактичних завдань професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Андрущенко Н. О. Формування базових управлінських компетенцій у майбутніх менеджерів економічного профілю засобами інтерактивних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2011. 22 с. **2. Бандурка А. М.,** Бочарова С. П., Землянская Е. В. Психология управления.

Харьков : ООО «Фортуна-пресс», 2018. 464 с.

3. Безлуцька О. П., Лещенко А. М. Формування управлінської компетентності у майбутніх фахівців морського та річкового транспорту. *Науковий вісник Херсонської державної морської академії*. 2013. № 2(9). С. 62–66.

4. Борисюк О. М. Характеристика управлінської компетентності майбутніх офіцерів ОВС. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія Психологічна*. 2015. №1. С. 141–150.

5. Бурцева И. В. Формирование управленческой компетентности бакалавра социальной работы. *Ярославский педагогический вестник*. 2013. № 3. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 155–159.

6. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника. Харків : Основа, 2017. 176 с.

7. Гладкова В. М., Федотова Ю. В. Функції управлінської діяльності менеджера освітньої установи *Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць*. Полтава. 2009. Вип. 6. С. 263–266.

8. Григораш В. В., Касьянова О. М., Мармаза О. І. Управління навчальним закладом. В 2-х частинах. Харків : Ранок Веста, 2013. 160 с.

9. Керекеша-Попова О. В. Керекеша-Попова О. В. Менеджмент у професійній освіті : навчально-методичний посібник. Бердянськ : БДПУ, 2018. 240 с.

10. Козаченко Г. В. Технологізація управлінської діяльності: зміст та призначення. *Економіка і регіон*. 2016. № 3. С. 37–40.

11. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія. Київ : МАУП, 2010. 286 с.

12. Новий тлумачний словник української мови / укл. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ : Вид-во «Аконіт», 2011. Том 2 Ж-О. 911 с.

13. Ожегов С. И. Словарь русского языка; под ред. Н. Ю. Шведова. Москва : Сов. энциклопедия, 1983. 846 с.

14. Шестопалюк О.В. Управлінська компетентність викладача: зміст і структура. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 34. С. 3–5.

15. Ягунов В. В., Свістун В. І. Компетентністний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. Київ : Академія, 2017. Т. 71. С. 3 – 8.

О. І. Онипченко

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи
КЗ «Харківська гуманітарно-
педагогічна академія» Харківської обласної ради

КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ XX-XXI СТОЛІТЬ

***Анотація.** Автором статті подано концептуальний аналіз теоретико-методологічних засад питання статеворольової соціалізації дітей та підлітків упродовж XX-XXI століть; визначено теоретичні передумови розвитку проблеми статевої просвіти, статевого виховання в історії вітчизняної педагогічної думки; проаналізовано етапи формування наукових підходів до вирішення питання статеворольової соціалізації; у контексті педологічної ідеї вітчизняної педагогічної думки розглянуто політико-ідеологічну складову процесу статеворольової соціалізації дітей та молоді через реформування побуту, інституту шлюбу та сім'ї, морально-етичної парадигми у 20–30-ті роки XX століття; з'ясовано медико-психологічні аспекти статеворольової соціалізації дітей та підлітків; висвітлена роль фамілістики в контексті підготовки дітей та підлітків до сімейного життя; показано тенденції сексуальної соціалізації, трансформації жіночих та чоловічих ролей, моделей поведінки, виконання подружніх ролей; розкрито питання статеворольової соціалізації в аспекті збереження репродуктивного здоров'я та формування усвідомленого батьківства.*

***Ключові слова:** статеворольова соціалізація, статево виховання, статева просвіта, підготовка до сімейного життя*

Сучасна соціальна ситуація розвитку особистості характеризується зміною світоглядних установок, трансформацією соціальних відносин особистості, переоцінкою ієрархічної системи цінностей. За таких умов процес

становлення особистості дитини зазнає низки проблем, одними з найактуальніших серед яких є засвоєння й оволодіння власною статевою роллю та самоідентифікація.

У вітчизняній теорії й практиці проблема диференційованого виховання хлопчиків і дівчаток у процесі дорослішання вивчалася в роботах філософів, соціологів, медиків, фізіологів, психологів і педагогів протягом XX-XXI століть. При цьому певна частина дослідників акцентували увагу на тому, що статеве виховання, будучи складовою статеворольової соціалізації, у жодному разі не є окремим аспектом виховання, а є комплексною моральною проблемою виховання загальної культури особистості, яка, у свою чергу, включає культуру статевого життя, шлюбно-сімейних відносин, взаємин статей, що ґрунтуються на любові й повазі.

Науковці вказують, що найбільш інтенсивно процес статеворольової соціалізації протікає в дитячому та підлітковому віці. Саме в цей час ними відбувається засвоєння характерних рис та ролей чоловіків та жінок, формування стаетовотипізованої поведінки; засвоюється як зовнішня манера поведінки, так і внутрішній духовно-моральний статус жінки/чоловіка; відбувається усвідомлення себе як представника певної статі, своїх взаємин із однолітками, формуються зразки мужності/жіночності, обираються найбільш привабливі моделі статеворольової поведінки.

У педагогічній науці відбувається виявлення загальних тенденцій щодо вирішення цього важливого завдання, яке кожна країна намагається розв'язати з урахуванням національних особливостей. Як у теорії, так і в практиці педагогічної науки існують різні й у деяких питаннях навіть протилежні думки стосовно доцільності статевої просвіти, статевого виховання дітей і підлітків. Прихильники статевої просвіти, статевого виховання наголошують на важливості формування в дітей моральних основ у питаннях статевого життя й надання достовірних знань із галузі біології, фізіології, психології й медицини статеких відносин, які стосуються проблематики процесу статеворольової соціалізації. Супротивники статевого виховання вважають, що таку просвіту дітей та підлітків треба заборонити, оскільки вона спричинює передчасне статеве життя,

сприяє аморальній поведінці. Така розбіжність поглядів на проблему статевого виховання має давню історію, і цілком ймовірно, що так буде й у подальшому. Аналіз різних історичних періодів проблеми статевої соціалізації дітей та підлітків свідчить, що проблеми статевої освіти, статевого виховання належали до числа суперечливих, навіть табуованих.

Сучасний стан статевої соціалізації учнів, нерозв'язаність багатьох проблем дають підстави говорити про необхідність ґрунтовного й усебічного вивчення багатого досвіду статевої соціалізації дітей та підлітків у історії соціальної педагогіки з метою інтеріоризації досвіду минулих поколінь, здійснення цілісного аналізу змісту, форм, методів і механізмів статевої соціалізації в контексті історичної ретроспективи.

Загальна картина виникнення інтересу до проблеми статевої соціалізації дітей та підлітків обумовлена низкою подій у суспільстві на початку ХХ століття: а) зниженням та занепадом морального авторитету церкви; б) сплеском популярності феміністичних ідей; в) кризою традиційного патріархального устрою інституту сім'ї; г) переорієнтацією суспільних установок на моральність і стосунки статей, зокрема прийняттям суспільством сексуальної вседозволеності; д) низькою освіченістю основної маси населення, яке вирізняється консерватизмом у поглядах; е) розтліваючим впливом літератури, вистав, соціального оточення, що спонукає формування неправильних, спотворених уявлень щодо взаємин чоловіка й жінки; ж) неспроможністю або небажанням батьків та школи до статевої освіти й статевого виховання дітей та підлітків, ігноруванням цього питання. Усе це не могло не турбувати як суспільство в цілому, так батьків і педагогів [7].

Етап розроблення наукових питань статевої соціалізації дітей та підлітків у громадсько-суспільному русі в період педагогічного просвітництва (1900–1916 рр. ХХ ст.) через організацію статевої освіти та статевого виховання припадає на початок ХХ століття після повернення курсу природознавства в гімназії. Поштовхом цього послужила жваво

й гаряче написана стаття В. Половцової «Статеве питання в житті дитини», що побачила світ у 1903 році. Згодом були опубліковані дві статті д-ра Є. Лозинського «Проблеми сексуальної педагогії» (1904). Особливо багатим літературою щодо сексуальної освіти був 1905 рік, коли вийшли статті лікарів К. Житомирського «До сексуального питання в педагогії» і Г. Зоргенфрея «Про статеву освіту» у журналі «Русская школа» та дві брошури Н. Жаринцевої: «Пояснення статевого питання дітям. Листи до батьків» і «Як усе народжується. Листи до дітей», а згодом друге, перероблене видання «Пояснення статевого питання дітям» (1907). Праці Н. Жаринцевої являли собою зразок бесіди матері з дитиною щодо питань статевої освіти та вважаються першою спробою дати трафарет для бесіди з цього приводу з дітьми молодшого віку. Згодом з'явилася й досить велика кількість перекладної літератури цього типу, переважно всі автори – жінки: англійки – Е. Етельмер «Дитячі бутони», Е. Шепперд «Чоловік і жінка, або як має ставитися чоловік до жінки і їх майбутньої дитини» (1906), «Молодим людям і батькам для синів. Бесіди про статеве життя людини» (1908); американка – М. Вуд-Аллен «Що потрібно знати дівчинці» (1908); німкені – Е. Штиль «Один з обов'язків матері. Посібник із сексуального виховання» (1905), М. Лішневська «Статеве виховання» (1908) у яких докладно описуються прийоми та способи освіти дітей в галузі статевого життя людини й тварин. З-поміж дослідників-чоловіків – доктор теології С. Сталь (Америка) та преподобний Літтелтон (Англія) (їх книги були спрямовані до хлоп'ячої аудиторії).

Характеризуючи праці жінок, зокрема жінок-матерів, які порушували проблеми статевої освіти дітей, висновуємо, що в більшості цих робіт загальною рекомендацією було пояснювати матеріал статевої відносин, починаючи зі світу рослин, продовжуючи відомостями зі світу тварин і вершуючи людиною. Пояснюючи процес статевої відносин людини, автори вважали необхідним акцентувати увагу на ролі кохання, на важливості розвитку морально-вольових якостей.

Що стосується здійснення статевої освіти з боку викладачів-природників (В. Половцов, В. Половцова, Б. Райков,

Л. Севрук, В. Словцова, комісія С. Шохора-Троцького тощо), то серед загальних рекомендацій щодо обсягу та способу подачі інформації ними зазначалося, що при викладенні відомостей з розмноження рекомендується більша обережність і поступовість – градативність. Передбачається не виділяти «сексуальних одкровенень у особливих уроки або особливий курс, але планомірно вести їх у відповідні розділи ботаніки й зоології» [8, с. 110].

Виявлено, що на ідеї, суспільну думку вітчизняних педагогів початку ХХ століття мав визначальний вплив зарубіжний досвід вирішення статевого питання, зокрема опубліковані праці Дж. Бедлея «Звернення до батьків стосовно питання про роз'яснення дітям різниці між статями» (1901), І. Блоха «Сексуальне життя нашого часу в його відношенні до сучасної культури» (1907), О. Вейнінгера «Стать і характер» (1893), А. Молля «Статеве життя дитини» (1909), Ф. Паульсена «Сучасне виховання та сучасна мораль» (1909), А. Фореля «Статеве питання» (1906), З. Фрейда «Три статті з теорії статевого потягу» (1912) тощо.

Вирішення проблеми статевої соціалізації через статево просвіту та статево виховання, зародившись у європейській педагогічній думці, яка розглядала статево інстинкти як сукупність спадкоємних і набутих якостей, було збагачене теоретичним і практичним досвідом вітчизняних учених – теоретиків та практиків. Будучи комплексною, проблема вирішувалася спільними зусиллями філософів, представників церкви, соціологів, лікарів, психологів, батьків та школи, які намагалися відмежувати, забезпечити дітей та підлітків від літератури, театральних видовищ, соціального середовища, які пропагували сексуальну розбещеність. Для цього застосовували різноманітні профілактичні заходи – від контролю за вільним часом, читанням, репертуаром театрів, вибором товаришів та гувернерів до формування вольових та моральних якостей.

Узагальнюючи сексуальний педагогічний дискурс, що склався на початку ХХ століття, було виділено декілька ключових моментів статевої соціалізації дітей та підлітків, а саме: визначення *ким, коли і як* (у який спосіб) має реалізовуватися статево просвіта та статево виховання. По-

перше, необхідно було визначити основних агентів статевого виховання та статевої просвіти: сім'я чи школа; мати або тато; батьки, чи вчителі, чи лікарі. По-друге, визначити вік дитини, із якого мають починатися статева просвіта та статеве виховання; по-третє, обґрунтувати форми та зміст статевої соціалізації дітей та підлітків (принципи, методи, підходи, засоби та ін.).

Обговорення цих питань дозволило з'ясувати, що в якості агентів статевої просвіти дітей та підлітків одні лікарі та педагоги пропонують виключно матір або батька (А. Венгеров), деякі вважають таким агентом школу (В. Канель), а інші вважають, що просвіта повинна початися в сім'ї й вестися матір'ю й батьком, залежно від їхньої здатності до виконання такого завдання й від близькості до своїх дочок і синів, але в неодмінній згоді один з одним (Г. Зоргенфрей). Тут не може бути шаблону: в одній сім'ї мати буде говорити і з дочкою, і з сином, в іншому – матір із дочкою, а батько із сином, а в третьому – батько за потребою може дати пояснення дочкам. Усе залежить від індивідуальності батьків та дітей. Мета пояснень – дати дітям правдиве уявлення стосовно їх походження, прищепити дітям кілька гігієнічних правил і, за можливості, застерегти їх від впливу непроханих просвітителів. Коли вихована в такий спосіб дитина потрапить до школи, то вже учитель повинен продовжувати справу батьків і йти з ними у справі статевої просвіти пліч-о-пліч. Приводом до цього послужать, насамперед, уроки природознавства, бесіди або випадкові ситуації.

Ретроспективний аналіз процесу статевої соціалізації дітей та підлітків довів, що на початку ХХ століття у вітчизняному педагогічному дискурсі сформувалося кілька підходів до статевої просвіти та статевого виховання дітей та підлітків:

а) *релігійно-християнський* – розглядав інтимні стосунки винятково з метою народження дітей у шлюбі; через такий пуританський погляд статева просвіта та статеве виховання в школі заперечувалися, сексуальний інстинкт придушувався в представників обох статей, відбувалося пропагування аскетизму (І. Сікорський, І. Скворцов, О. Накашидзе та ін.);

б) *медичний* – вивчав формування корисних звичок щодо дотримання норм особистої гігієни; привчання до здорового способу життя; культуру правильного харчування; особливості проведення вільного часу дітей та підлітків (М. Андреевська, О. Віреніус, М. Волкова, Є. Дрентельн, В. Канель, Є. Михайлова та ін.);

в) *психологічний* – зосереджував увагу належному виході дитячої та підліткової активності через фізичні вправи, ігри, ручну працю, прогулянки, їзду на велосипеді, участь у театральних виставах, спів у хорі тощо; вихованні емоційної зрівноваженості, самоконтролю, уміння керувати своїми бажаннями; на способах опановування змін у настрої, внутрішніх переживань, постійних сумнівів (О. Віреніус, М. Рум'янцев, Л. Сєдов, М. Рубінштейн та ін.);

г) *антропологічний* – у вирішенні питання статевої соціалізації спирався на позиції людинознавства: урахування часу настання статевої зрілості та пробудження статевого почуття (клімат; географічні та топографічні умови проживання, належні соціально-побутові умови, повноцінне харчування, індивідуально-фізіологічні особливості (зріст, статура, поведінка, успішність, характер, темперамент та ін.) (О. Бернштейн, В. Бехтерев, О. Віреніус, Є. Дрентельн, В. Канель, М. Мансеїна, І. Мечніков та ін.);

д) *педагогічний* – урахував гігієнічну й морально-виховну складові процесу статевої соціалізації й передбачав тісну співпрацю школи й батьків, дотримання так званої «гігієни цнотливості», що містить фізіологічні та духовні настанови: особисто годувати свою дитину; привчати її до фізичної та моральної чистоти (гігієна); зміцнювати нервову систему дітей через фізичні вправи та прогулянки; забезпечувати постійну зайнятість дітей; загартовувати їх тіло; дотримуватися режиму харчування відповідно до віку дитини та ін. Серед духовних вимог висувалися такі: організувати належне соціальне середовище; створити сприятливі умови для розширення світогляду, зміцнення волі; своєчасно ознайомлювати дітей із фізіологічними функціями людського організму (О. Бернштейн, Є. Водовозова, К. Лебедінцев, Є. Лозинський, В. Половцов, В. Половцова, К. Сидорович, І. Симонов, М. Рубінштейн та ін.).

Педагогічний напрям вирішення питання статевого виховання дітей та підлітків висунув низку вимог до батьків і школи. Так, від батьків вимагалися тверде усвідомлення своєї відповідальності перед прийдешніми поколіннями в плані передання їм своїх фізичних і духовних якостей; створення такої атмосфери в сім'ї, яка сприяла б формуванню стійких моральних поглядів молоді, довіри дітей до батьків; застерегти від необдуманих вчинків. А школа, у свою чергу, мала створювати моральну, творчу й доброзичливу атмосферу навчання, де діти відчували б задоволення від занять наукою, мистецтвом, працею, радість від громадської діяльності.

Особливості реалізації державної політики щодо інституту сім'ї, супутні реформи та їх відображення в радянському суспільно-політичному дискурсі 1920 – 30-х років дають можливість скласти цілісне уявлення про соціально-моральні та побутові процеси означеного періоду в контексті їх органічного зв'язку із історичним розвитком суспільства, по-новому побачити один з найцікавіших і ключових періодів розвитку держави.

На процес статевої соціалізації дітей та молоді вплинули декілька ключових напрямів соціальної роботи, що здійснювала нова радянська влада в контексті нової комуністичної ідеології. Перший напрям – модернізація побуту по-комуністичному: проекти й результати – заходи більшовицької влади щодо звільнення жінок від «домашнього рабства» через створення широкої мережі державних ясел, дитячих садків, шкіл-інтернатів, пралень, комбінатів громадського харчування. Другий напрям – від традиційної сім'ї до соціалістичної: дискусії, нормативні акти, підсумки – політика представників нової влади у царині сімейних взаємин, трансформації інституту сім'ї та шлюбно-сімейних відносин. Третій напрям, який переплітається з попередніми, – це трансформації у сфері взаємин між статями, моральних відносин, що сприяли формуванню нової морально-етичної парадигми.

Проблеми у сфері статевої моралі, а отже, й у сфері сімейних стосунків, масовий процес заперечення традиційних сімейних норм, який означився ще на початку ХХ ст. та

багаторазово підсилювався після державного перевороту 1917 року, спричинили масові соціологічні опитування з проблем відносин між статями, які були проведені на початку 1920-х рр. соціологами М. Бароні «Статеве життя робочих Москви», І. Гельманом «Статеве життя радянської молоді: досвід соціально-біологічного дослідження», С. Голосовкером «До питання про статевий побут сучасної жінки» та ін., згідно з якими виявлено тенденцію до примітивізації моральних норм. (За масштабами досліджень сексуальної поведінки наша країна посіла перше місце у світі).

Заслуговує на увагу той факт, що в 1920-ті роки владою була зроблена спроба «прищепити суспільству абсолютно нові, соціально ніким і ніколи не апробовані, радикальні етичні ідеї і норми моралі («усуспільнення жінок», «вільне кохання», «соціалізація дітей») на тлі розрухи й голоду, безпрецедентного зростання розлучень, абортів, проституції та безпритульності» [3, с. 21]. Причинами для післяреволюційного послаблення моралі були: нестабільність життя, громадянська війна, економічне неблагополуччя, раннє змушене дорослішання підлітків, новий і не завжди зрозумілий погляд на становище жінки [9].

Через важливе політичне значення, в обговоренні такої «приватної теми», як стосунки між статями, шлюбно-сімейні питання, реформа побуту взяли участь численні керівники партії та уряду обох статей: Л. Аксельрод, І. Арманд, М. Бухарін, П. Виноградська, О. Коллонтай, Н. Крупська, А. Луначарський, Д. Рязанов, С. Смидович, Л. Троцький, О. Ярославський тощо. Головне, у чому сходились практично всі більшовицькі ідеологи, – неприпустимість збереження колишніх форм сімейно-шлюбних відносин, «побудованих на голому економічному розрахунку», необхідність створення нового побуту, нової сім'ї, нових стосунків, заснованих на «духовній близькості» [11, с. 12].

Так, у збірнику «Комуністична партія і організація робітниць» містяться роботи І. Арманд, що адресовані безпосередньо жінкам та розкривають відповідну практичну діяльність держави й РКП(б), зокрема такі: «Робота серед жінок пролетаріату на місцях», «Звільнення від домашнього рабства».

В публікаціях О. Коллонтай, яка розробила виважену й прогресивну для того часу «теорію розкріпачення жінки» та вдало поєднала марксистські й феміністські підходи, суть висунутих ідей зводилася до необхідності створення для жінок таких умов, що надавали б їм можливість поєднувати материнство, роботу з виховання нового покоління із суспільно-політичною й виробничою діяльністю.

У 20-х роках ХХ ст. О. Коллонтай було опубліковано понад двадцять робіт з цієї проблематики, серед яких «Любов і нова мораль», «Статева мораль і соціалістична боротьба», «Нова жінка», «Нова мораль і робочий клас», оперуючи поняттями «швидкоплинний шлюб» і «статевий комунізм». Але однією з найбільш відомих її робіт стала опублікована у 1923 р. в журналі «Молодая гвардия» стаття з примітною назвою «Дорогу крилатому Еросу». У цій статті, що викликала найбільший резонанс у читачів, О. Коллонтай розмірковувала про два типи любовного почуття: «безкрилий Ерос» – чисто плотський потяг – і «крилатий Ерос» – «кохання, виткане з найвитонченішого мережива і всіляких душевно-духовних емоцій» [5, с. 112]. У розвиненому соціалістичному суспільстві, за її прогнозом, повинна настати ера «перетвореного Еросу» [5, с. 123], коли союз двох людей буде заснований на здоровому, вільному й природньому потязі. Цим вона ще раз підтвердила, що саме любовний союз двох вільних і рівноправних членів трудового колективу залишався для неї ідеалом.

Протягом 1923 – 24 років у журналах з'являється велика кількість матеріалів публіцистичного, соціологічного, історичного планів, присвячених виробленню нових критеріїв міжособистісних взаємин серед молоді, основою яких стають особливості фізіології людини й комуністична доктрина (А. Беркович «Статеве питання», А. Залкінд «Статеве життя й сучасна молодь», М. Семашко «Чи потрібна жіночність?»). На особливу увагу заслугове публікація А. Залкінда «Дванадцять статевих заповідей пролетаріату», яка містить розробку теоретичних засад статевих стосунків між чоловіками та жінками: не повинно бути раннього початку статевих відносин; слід утримуватися від статевого життя до шлюбу; кохання має бути моногамним; менше статевої різноманітності; не повинно

бути ревностів; ... і насамкінець дванадцята заповідь наголошує, що в інтересах революційної доцільності клас має право втручатися у статеве життя своїх членів.

У цей час відзначено появу великої кількості художніх творів, що були вельми популярні серед молоді не стільки завдяки своїм мистецьким достоїнствам, скільки гостротою порушених питань на злободенні проблеми молоді щодо статевого стосунків, хоч і в дещо гротескному вигляді: твори-оповідання П. Романова «Без черемхи», «Суд над піонером», повість С. Малашкіна «Місяць із правого боку», повість А. Платонова «Антисексус», роман Л. Гумілевського «Собачий провулок» тощо. Серед українських творів – роман М. Хвильового «Вальдшнепи»; твори українських письменників, що з'явилися в еміграції: цинічно-порнографічний «Доктор Серафікус» В. Домонтовича, «Чудесна балка» Ю. Косача, «Божественна лжа» І. Костецького тощо.

Вивчення теми моралі статевого відносин через літературу має особливу цінність для дослідників, оскільки розкриває перед ними ті сторони людського життя, які не були представленими в офіційних документах.

Згодом, у 1930-ті рр., радянська влада перейшла до репресивних, командно-адміністративних методів «виховання» членів суспільства: обмежила свободу розлучень, заборонила аборти, відновила кримінальне переслідування гомосексуальності, заборонила комерційне видання еротики тощо. Період, що почався з визнання можливою тези про «відмирання сім'ї», завершився прийняттям протилежної установки на примусове зміцнення сімейного союзу.

Усе зазначене вплинуло на педагогічне вирішення проблем статевого рольової соціалізації дітей та підлітків, чим уже опікувалися педологи 20–30-х років ХХ століття.

Розвиток нового напрямку педагогіки – *педології*, ставив за мету об'єднати підходи різних наук (медицини, біології, психології та ін.) до методики розвитку дитини, сприяв розв'язанню проблем статевого рольової соціалізації дітей та підлітків у контексті педологічної ідеї вітчизняної педагогічної думки зазначеного періоду в дослідженнях Д. Азбукіна, І. Аркіна, Є. Арямова, М. Басова, В. Бехтерева, П. Блонського,

Л. Василевського, К. Веселовської, Л. Виготського, Р. Гепнера, В. Гориневського, А. Залкінда, О. Калашникова, С. Моложавого, А. Пінкевича, Б. Райкова, Л. Раскіна, М. Рубінштейна, І. Симонова, Г. Сорохтіна, М. Пістрака, А. Троїцької, В. Шульгіна та інших.

Було засвідчено презентацію педологами власних програм статевого виховання, статевої просвіти, які передбачали допомогу педагогові в знаходженні правильного науково-обґрунтованого шляху до вирішення цих проблем та мали сприяти процесу статеворольової соціалізації дітей та підлітків: Д. Азбукін «Статеве виховання та статеві просвіта дітей у школі», «Статеве виховання дітей та підлітків» (1928); І. Арямов «Статеве питання в природно-історичному висвітленні» (1924); К. Веселовська «Педологічні основи статевого виховання» (1929); Л. Сосюра «Статеве виховання дітей» (1926); Г. Сорохтін «Загальні основи статевого виховання» (1930) тощо.

З'явилися роботи, які були присвячені вивченню дитячої сексуальності: О. Бібанова «Нариси з педагогіки дитинства» (1924); «Педагогіка переддошкільного віку» (1927); Є. Аркін «Дошкільний вік» (1927), у який автор порушує питання сексуальних проявів у дітей дошкільного віку та надає класифікацію проявів дитячої сексуальності (ауто-еротичні діти, гетеро-еротичні діти, діти-ексбіціоністи тощо).

Найбільш концептуальні положення щодо вивчення дитячої сексуальності були зроблені П. Блонським та викладено ним у роботі «Нариси дитячої сексуальності» (1935), що й дотепер може бути корисною батькам і педагогам в аспекті онтогенезу дитячої та підліткової сексуальності. Педагог-психолог підкреслював, що вивчення дитячої сексуальності до сьогодення балансує між двома протилежними, але однаково неправильними міфами: міфом про сексуально-безвадну дитину й фрейдистським міфом про дитину-еротомана. Автор зауважував, що основні постулати, які він висуває в цій праці, обґрунтовано реальними фактами, зібраними і ретельно проаналізованими ним особисто. Це дало можливість створити оригінальну роботу та отримати низку нових висновків. Важливим є той факт (на який вказував і сам автор), що в процесі дослідження він намагався висвітлити те питання, яке

порівняно мало було вивчене на той час – сексуальні переживання дівчаток.

У цей час серед педологів знов порушувалось питання (як на початку ХХ ст.) щодо доцільності введення спеціальної дисципліни стосовно статевої освіти та статевого виховання, пропонувалися такі назви як «Сексологія» або «Сексуальна педагогіка». Але більшість із педагогів вважали, що «сексологія не може бути особливим предметом шкільного викладання, дисципліною, досліджуваною у шкільних гуртках або шляхом доповідей лікарів з охорони здоров'я дітей» [1, с. 6]. Ці педагоги дотримуються думки, що такі відомості мають бути рознесені по різних дисциплінах (суспільствознавство, природознавство й художня література тощо) у вигляді окремих питань для обговорення. Наприклад, педологом Г. Сорохтіним було рекомендовано згідно з загальною шкільною програмою: 1. Перший блок питань пов'язаний з аспектами анатомії, фізіології, гігієни і психології: внутрішня секреція, гормональна діяльність статевих залоз, причини утворення статевих домінант, принцип сублімації (перемикання нервової енергії з одного працюючого центру на інший). 2. Другий блок: історія сім'ї та шлюбу; статева етика; любов і дружба як передумова для статевого зв'язку й сім'ї; здоров'я та шлюб, діти і їх здоров'я. 3. Третій блок: ілюстрації з художньої класичної літератури з питань статевої поведінки й етики [13, с. 118].

Підсумовуючи погляди педагогів щодо статевої соціалізації дітей та підлітків М. Рубінштейн вказав на важливі, на його думку, недоліки: по-перше, «знання анатомії й фізіології статевої сфери все ще вважається нами як вичерпне знання про статеве життя» [12, с. 6]; по-друге, ми маємо усвідомити, що згасання інтересу до статі – це згасання інтересу до життя, оскільки «саме тут б'є невичерпне джерело стимулів до творчості й діяльності взагалі» [12, с. 9]. Отже, завдання педагогів, психологів, лікарів, батьків – у жодному разі не пригнічувати інтерес до протилежної статі, а навпаки, в облагородженому, окультуреному вигляді вміти застосовувати його задля повноцінного щасливого життя, творчої діяльності.

Педологами водночас було рекомендовано відповідні профілактичні заходи та засоби статевої освіти й статевого

виховання дітей та підлітків: по-перше – педагогічна організація певного середовища, правильна організація соціально-побутових умов проживання, дотримання режиму правильного харчування, дотримання розпорядку дня, загальне фізичне оздоровлення школяра, дотримання норм особистої гігієни, особливо статевих органів, тощо; по-друге – увага з боку батьків та вихователів до вільного часу дитини, дитячих розваг, контроль за читанням книг, контроль за відвідуванням розважальних заходів; по-третє – створення для організму таких умов, за яких сублімаційні процеси, процеси перемикання з одних центрів збудження на інші знайшли б свій найбільший розвиток, наприклад у такому: трудовій діяльності, іграх, спорті, гімнастиці, засобах художньої літератури, гуртковій роботі, хобі, залученні до фізкультури, залученні до громадської діяльності, спільному вихованні хлопчиків та дівчаток від дошкільного віку; по-четверте – організація через виховання й статеву просвіту адекватного, здорового ставлення до статевого питання; культивується установка на статеве дозрівання не тільки як на фізіологічний процес, але і як на соціальний, йому підпорядкований; серйозне, відповідальне ставлення до жінки, до питань материнства, батьківства й сім'ї, здорового потомства тощо.

Наступний етап, що охоплює 40 – 80-ті роки ХХ століття розкриває надбання радянської системи освіти щодо статевої соціалізації дітей та підлітків: морально-етичний аспект взаємин між хлопцями та дівчатами, культуру статевої поведінки, співвідношення біологічного та соціального в людині; відокремлюється медико-психологічні аспекти статевої соціалізації дітей та підлітків; аналізується підготовка дітей і підлітків до сімейного життя в контексті фамілістики.

З'ясовано, що морально-етичний аспект передбачає розгляд проблеми психолого-педагогічних особливостей взаємин між хлопцями та дівчатами, проблеми особистого життя старшокласників, формування культури статевої поведінки, формування моральних основ особистого життя старшокласників (В. Барський, В. Колбановський, Е. Костяшкін, І. Кон, А. Медвецька, В. Сухомлинський, А. Хрипкова), питання морально-статевого виховання (Л. Верб, М. Кузнецов,

Л. Наумова), моральної підготовки учнів до сімейного життя (Л. Тимофєєва, Е. Черепова), статевої моралі у світлі соціології (І. Кон); питання співвідношення біологічного та соціального в людині, статевих відмінностей і диференціації соціальних ролей, мужності та жіночності (І. Кон, С. Кондратьєва, Г. Колі).

Заслуговує на увагу науково-популярна література стосовно рекомендацій батькам щодо статорольової соціалізації дітей та підлітків з боку педагогів та лікарів. Школа і сім'я перш за все покликані підготувати не лише майбутнього громадянина, але й майбутнього сім'янина – чоловіка і батька, дружину й матір. Не виділяючи статеve виховання в окремий напрям, педагоги розглядали його як складову багатогранного процесу підготовки дітей та підлітків до подружнього життя, до виконання батьківських обов'язків, зокрема підготовки дівчинки до ролі матері.

Аналіз медичної та психолого-педагогічної літератури 40–80-х років ХХ століття показав, що педагогами, психологами, медиками в результаті плідної співпраці були зроблені спроби впровадження в освітній процес програми статевої просвіти, статевого виховання, підготовки до сімейного життя з урахуванням медико-психологічних аспектів статорольової соціалізації хлопчиків та дівчат, а також окремі програми для ознайомлення дівчат та хлопців з фізіологічними та психологічними змінами організму в процесі дорослішання: А. Хрипкова, Д. Колесов «Дівчинка – підліток – дівчина», (1981), «Хлопчик – підліток – юнак» (1982), «У сім'ї син та донька» (1985); Д. Колесов, Н. Сельверова «Фізіолого-педагогічні аспекти статевого дозрівання» (1978); Д. Колесов «Бесіди про статеve виховання» (1985); Л. Зюбін, А. Храмцова «Підготовка учнів до шлюбу й сім'ї» (1985); З. Шкіряк-Нижник, Е. Непочатова «Дівчинка – дівчина – жінка – мати» (1989) тощо.

Сумісні роботи виконувалися педагогами та медиками як окремо, так й у співавторстві: наприклад, дуже вагомий внесок було зроблено в співавторстві педагога, докторки біологічних наук Антонини Хрипкової (яка з 1974 по 1982 рр. була директоркою Науково-дослідного інституту вікової фізіології АПН СРСР) та доктора медичних наук, керівника Лабораторії розвитку ендокринології системи, який з 1982 по 1996 рр. був

директором Інституту вікової фізіології РАО, Дмитра Колесова, а також докторки медичних наук, ендокринолога, завідувачки лабораторією вікової ендокринології Інституту вікової фізіології РАО – Неллі Сельверової. Заслуговую на увагу плідна співпраця докторки медичних наук Зореслави Шкіряк-Нижник та кандидатки медичних наук Емілії Непочатової.

Розкриваючи проблеми соматичного та статевого розвитку дівчаток в різні вікові періоди, їх зміни в психології, а також їх підготовку до сімейного життя, А. Хрипкова та Д. Колесов у праці «Дівчинка – підліток – дівчина» (1981) [15] серед актуальних питань розвитку жіночого організму виділяють такі: природу жіночої статі; будову та функції жіночої статевої системи, її порушення; соматичний розвиток та статево дозрівання; специфічні статеві особливості хворобливості та перебігу хвороби; організацію спеціалізованої медичної допомоги. Окремий розділ присвячено питанню гігієни (шкіри, волосся, нігтів; статевих органів).

На особливу увагу заслуговує розділ «Статеве виховання і підготовка до сімейного життя», у якому розкриваються питання щодо психологічних особливостей та відмінностей представників чоловічої та жіночої статі, а саме: схильність дівчат до піклувальної діяльності; сприйнятливність (рецептивність) жіночої психіки; у дівчаток частіше спостерігається підвищений інтерес до своєї зовнішності, і вони більш чутливі до її оцінювання іншими людьми, у зв'язку з цим у них частіше спостерігаються і різні дисморфобії [15, с. 76–77; 80].

Згодом автори диалогії створюють другу книгу – «Хлопчик – підліток – юнак» (1982) [16], у якій розкривають специфіку фізіологічних і соціально-психологічних особливостей представників чоловічої статі у процесі дорослішання: будова й функції чоловічих статевих органів; особливості фізичного розвитку і статевого дозрівання хлопчика, підлітка, юнака; психологічні особливості хлопчика, підлітка, юнака; особливості статевої потреби й статевої поведінки; фізичне виховання й гігієна хлопчика, підлітка, юнака, у тому числі попередження безпліддя, імпотенції, психосексуальних порушень; венеричні захворювання та їх профілактики; шкідливі звички та їх запобігання.

Слід зазначити зарубіжний досвід щодо медико-психологічних аспектів статевої соціалізації дітей та підлітків у перекладеній літературі, яка набула поширення в 60–90-х роках ХХ століття у вітчизняному освітньому просторі. Одне із її завдань – донести до підлітків важливу інформацію стосовно руйнівних наслідків раннього початку статевого життя – ускладнення розвитку ще не зміцнілого організму, моральні й психологічні травми. Про це писали чеські лікарі у співавторстві з педагогами Й. Гинє «Хлопець перетворюється на чоловіка» (1960), Р. Петер, В. Шебек, Й. Гинє «Дівчина перетворюється на жінку» (1960) (пер. з чеськ.); польські лікарі-сексологи К. Обуховський «Психологія потягів людини» (1972), К. Імелінський «Психогігієна статевого життя» (1972); болгарські педагоги та лікарі П. Попхрістов, Т. Бостанджієв, А. Бонєв «Стать. Шлюб. Сім'я» (1977). Відзначимо книгу В. Кобилецької, А. Ячевського «Про хлопчиків та дівчат» (пер. з польськ., 1983, 1991), яка написана у співавторстві педагога та лікаря-сексолога й присвячена проблемам статевого виховання підлітків обох статей, що вступають у доросле життя. Особливими є композиція книги та форма подання матеріалу: автори розповідають про складні проблеми, які доводиться вирішувати підліткові в процесі дозрівання, у привабливій манері щирої, довірливої бесіди, без моралізаторства й теоретизування. Свої рекомендації пропонують ненав'язливо й тактовно, зрозумілими кожному підліткові словами, наголошуючи на змінах, що відбуваються в мінливій психології дівчат і хлопців (безпідставні хвилювання, незадоволення власною зовнішністю, невпевненість у собі, занижена самооцінка та ін.).

Аналіз вітчизняного досвіду 60–90-х років ХХ століття свідчить про посилення уваги до статевого виховання в процесі статевої соціалізації дітей та підлітків. Дослідники Д. Ісаєв, В. Каган, І. Кон та інші визначають сутність понять «стать», «статеве виховання», «статева просвіта», «статево-рольова соціалізація», анатоμο-фізіологічні та психологічні статеві відмінності чоловічого й жіночого організмів, розглядають тогочасні моделі статевого виховання (пермисивну, рестриктивну, «золоту середину») [4]. У 1979 р.

від імені Європейського бюро ВОЗ Д. Ісаєв вивчає стан статевого виховання в 16-ти європейських країнах із метою імплементації їх досвіду до вітчизняної системи: Д. Ісаєв, В. Каган «Статеве виховання і психогігієна статі в дітей» (1979); «Статеве виховання дітей» (1988); В. Каган «Вихователю про сексологію» (1986) та ін.

Результатом організованого статевого виховання стало впровадження, за рішенням Міністерства освіти СРСР з 1985 р. до програм шкіл країни обов'язкових курсів «Гігієнічне й статеве виховання» у 8-му класі й «Етика й психологія сімейного життя» у 9–10-му класах, у зв'язку з чим був підготовлений навчальний посібник за ред. І. Гребенникова [18], і з цього моменту залучення багатьох учених до теми сім'ї визначалося як соціальне замовлення школи НДІ вищої й середньої професійної освіти й суспільним кафедрам вищих закладів освіти. Таким чином, організоване статеве виховання та підготовка до сімейного життя стає обов'язковим.

Медико-психологічні аспекти статевої соціалізації через відповідно організоване статеве виховання та статево-просвітну діяльність дітей та підлітків було представлено в програмах через такі блоки та теми:

Анатомо-фізіологічна й гігієнічна частина: статеве дозрівання; сутність, ознаки, поняття статевої зрілості; розвиток дитини до народження; особливості немовляти; догляд за немовлятами; особиста гігієна школяра; гігієна дівчини; гігієна юнака; венеричні захворювання.

Соціально-психологічна частина: особистість, суспільство, сім'я (особистість, особистість і самовиховання, взаємодія особистості із суспільством і сім'єю); особливості міжособистісних відносин юнацтва (психологія міжособистісних відносин, культура спілкування, моральні основи стосунків юнаків і дівчат, товариство й дружба, любов як вище людське почуття, культура поведінки закоханих); шлюб і сім'я (готовність до шлюбу, сім'я і її функції, особливості молоді сім'ї); особливості сімейних взаємин (ідейні цінності сім'ї, моральні основи сім'ї, колективізм соціалістичної сім'ї, психологічний клімат сім'ї, трудова атмосфера сім'ї, бюджет і господарство сім'ї, естетика побуту, наслідки порушень

сімейних стосунків); сім'я й діти (турбота суспільства про дітей, виховання дітей у сім'ї, мати й батько – перші вихователі, сім'я й дитячі виховні установи) [4].

Проаналізовано науково-методичні та наукові праці, які висвітлюють підготовку до сімейного життя в контексті фамілістики. Проблема статевої соціалізації дітей та підлітків була взаємопов'язана з демографічними питаннями, пронаталістською політикою держави, проблемами відтворення населення, а отже, потребувала впливової всебічної системи підготовки учнівської молоді до майбутнього шлюбу та подружнього життя. Тому набуває актуальності соціологія сім'ї як окрема дисципліна. У кінцевому результаті це спонукало дослідників до створення комплексної дисципліни – фамілістики, яка містила складові кількох галузей та мала сприяти підготовці до шлюбу й шлюбно-сімейних відносин: А. Харчев, С. Голод «Молодь і шлюб» (1969); А. Харчев «Шлюб та сім'я в СРСР» (1964, 1979); А. Харчев, М. Мацьковський «Сучасна сім'я та її проблеми» (1978).

Сам термін «фамілістика» (від англ. *family* – «сім'я»), суть якого полягає у визначенні комплексної науки про сім'ю і її складові був уведений ще в 1978 році соціологами А. Харчевим та М. Мацьковським.

Термін «фамілізм» уживається для характеристики просімейних систем цінностей, де найвище значення в порівнянні з іншими благами життя надається сім'ї й дітям. Фамілізм стосовно до індивідуальної системи ціннісних орієнтації означає спрямованість індивіда на досягнення сімейного благополуччя, наслідком якого виявляється індивідуальне благополуччя.

Напрямами фамілістики є: сім'я й право (зв'язок з юриспруденцією); сім'я й здоров'я (зв'язок з медициною, фізіологією); сім'я й харчування (зв'язок з кулінарією, дієтологією); сім'я й виховання дітей (зв'язок з педагогікою, психологією, сексологією); сім'я й економіка (зв'язок з економікою); сім'я й мораль (зв'язок з етикою); сім'я й культура (зв'язок з етнографією, історією); сім'я й духовність (зв'язок з релігією, філософією); сім'я й статистика (зв'язок із соціологією, зі статистикою, з демографією) (А. Антонов

«Мікросоціологія сім'ї», 1998).

Активно ведеться боротьба за зміцнення сім'ї й шлюбу через функціонування системи консультативної профілактичної допомоги людям одруженим або тим, хто збирається одружитися. До системи входять медико-генетичний центр, кабінети сексопатології, школи материнства, клуби молоді сім'ї. Матеріали про сім'ю й шлюб друкуються у багатьох молодіжних журналах «Смена», «Юность», «Студенческий меридиан», який систематично друкує матеріали під рубрикою «Абетка для двох», із 1981 р. в журналі додаються консультації лікаря-сексолога Г. Дереша, а також публікації під рубрикою «Служба сприяння шлюбу» (ССШ) та ін.).

Актуалізується проблема підготовки дітей та підлітків до шлюбно-сімейних відносин, налаштування на довготривалі стосунки в міцному шлюбі з певною кількістю дітей. Через пронаталістську політику держави велася боротьба з установками на одностітну сім'ю.

Згодом, як показала практика, вітчизняною педагогічною школою було створено та успішно запроваджено дієві й справді ефективні заходи щодо підготовки дітей та підлітків до шлюбу й сім'ї: ознайомлення на уроках і позакласних заняттях з етикою шлюбно-сімейних відносин у соціалістичному суспільстві; статева просвіта дітей та підлітків із залученням до цієї роботи лікарів, батьків учнів і представників громадськості; формування негативного ставлення до статевої розбещеності; виховання шанобливого, турботливого ставлення до жінок; практична підготовка старших школярів до ведення домашнього господарства й виховання дітей.

Водночас слід зазначити, що під час запровадження курсу «Етика й психологія сімейного життя», багато фахівців сподівалися, що в ньому в доступній формі будуть пропагуватися ідеали гармонійного розвитку особистості (включаючи й сексуальні аспекти), гармонійних сімейних стосунків (і у сфері сексу теж), висвітлюватися питання впливу здоров'я й способу життя батьків на потомство. Він, нарешті, повинен допомогти підліткові правильно орієнтуватися в питаннях статі на своєму, звичайно, рівні; освітити актуальні для цього вікового періоду теми, пов'язані зі статевим життям,

вагітністю, доглядом за дитиною, контрацепцією та багатьма іншими складовими цієї важливої проблеми. Але, на жаль, у новому курсі зазначені питання не були розкриті: «Сімейне життя у зазначеному підручнику виявилось безстатевим, безбарвним, далеким від реальності» [2, с. 22]. Як показала практика, цей предмет не охоплює всього необхідного спектру питань, які цікавлять підлітків, і до того ж вводиться із запізненням до шкільної програми на кілька років.

Наведемо приклади найбільш поширених думок від осіб різного віку, освітянського досвіду та соціального положення з приводу результатів введення в школи курсу «Етика й психологія сімейного життя». Так, на думку учениці Ганнусі П., 16 років, яка написала листа до редакції «Медицинская газета»: «Предмет «Етика й психологія сімейного життя» нічого не дає нам... Те, що цікавить нас, учителі не розповідають. Та й пізно починається цей предмет. До 9-го класу всі вже знають. Причому дізнаються у дворах і в такій перекрученій формі, що нормальну дитину огида все життя переслідуватиме...» [2, с. 22].

На думку вченого Д. Колесова шкільному курсу бракує обговорення конкретних типових життєвих ситуацій, навчатися правильно будувати свої стосунки, вирішувати конфлікти, знаходити вихід із кризового становища, профілактики аморальної поведінки. А «оскільки соціологія міжособистісних взаємин усе ще погано вивчена, досліджень майже не проводиться, тому домінують замовчування, святенництво, догматизм» [2, с. 23].

Публіцистка Інна Левшина у газеті «Советская культура» зазначає, що курс уводиться в 9 класі, а це на три роки пізніше того віку, коли з дитиною треба говорити про шлюб, сім'ю й любов. «Зміст курсу був характерним для традиційної дореформеної школи й будувався на «інформаційному» принципі, у ньому взагалі «не передбачені питання сучасної сексології, які для підлітків, що дозрівають раніше за своїх батьків на три-чотири роки, є досить актуальні» [2, с. 22]. Отже, шкільний курс «Етика й психологія сімейного життя», будучи завоюванням вітчизняної педагогіки, уже на момент його введення в 1984–1985 роках був морально застарілим, не відповідаючи ані вимогам часу ані потребам дітей та підлітків.

У 90-ті роки ХХ століття на вітчизняному педагогічному просторі з'явилася велика кількість літератури, зокрема перекладної про взаємини чоловіка й жінки, яка переважно мала етико-рекомендаційне спрямування: Б. Кіслінг «Цілющі властивості сексу» (1997); М. Кент «Як вийти заміж» (1991); В. Зарубінський «Жінки: як слід знайомитися, оволодівати й поводитися з ними» (1999); К. Баздирев «Секс і революція» (2000) та ін. У цих виданнях, крім іншого, часто можна відмітити вульгарний популізм, адже вона була розрахована на неவிбагливу аудиторію. Так давалася взнаки заборона щодо висвітлення теми сексуальних відносин, яка тривала десятиліттями.

Процес статевої соціалізації дітей та підлітків, статева просвіта в 90-ті роки ХХ століття зазнали негативного впливу через поширення порнографічних видань, появу великої кількості журналів, що дозволяли демонструвати непристойні ілюстрації на своїх обкладинках; виникнення газет, що були заповнені оголошеннями про пошуки любовних партнерів; «поширення «секс-шопів», «секс-кафе», порнографії у всіх її видах (друкована продукція, театр, кіно, світлини, телебачення), що стали в цей час частиною бізнесу» [10, с. 17]. Тому за відсутності освітньої програми в середній школі щодо статевої просвіти, статевого виховання, підготовки дітей та підлітків до шлюбу й сім'ї це можна вважати негативним руйнівним фактором їх статевої соціалізації.

У цей період з'явилися серйозні роботи про роль сексу в житті людини, у яких розглядалися не тільки теоретичні питання кроскультурної інформації, але й виносилися на порядок денний завдання психосексуального виховання дітей і підлітків, виховання в дітей статевої самосвідомості, сексуальної поведінки дітей і дорослих у різних етнічних і соціокультурних середовищах. Серед них були праці, які перекладалися з іноземних джерел; особливе місце посіли численні роботи вітчизняних науковців, зокрема ті, які перевидавалися з доповненням інформації щодо сексуальної складової дорослішання дітей та підлітків, гармонії шлюбно-сімейних відносин, щодо можливих сексуальних дисгармоній, видів порушень у статевому житті чоловіків та жінок, засобів їх профілактики та лікування – усього того, що могло стати в

пригоді при підготовці молоді до шлюбу: С. Ковальов, М. Гуревич «Сексологія для всіх» (1990); І. Кон «Уведення в сексологію» (1990); В. Каган «Вихователів про сексологію» (1991); Є. Кольченко «Секс у шкільному віці. Етюди про статеve виховання» (1991); Г. Кочарян, А. Кочарян «Психотерапія сексуальних розладів та подружніх конфліктів» (1994); Т. Говорун «Сексуальність у фокусі проблем статевої соціалізації особистості» (1996); Т. Говорун, О. Шарган «Сексуальна просвіта у розвитку статевої свідомості юнацтва» (1996); І. Горпінченко «Висвітлення проблем інтимних стосунків у вихованні старшокласників» (1996); М. Боришевський «Виховання у дітей статевої самосвідомості» (1996); С. Мередіт «Дитяча сексологія» (1997) (пер. з англ.); Т. Говорун, О. Кікінежді «Стать та сексуальність: психологічний ракурс» (1999); Л. Понтон «Сексуальне життя підлітків. Відкриття таємничого світу хлопчиків та дівчат, які дорослішають» (2001) тощо.

В 90-ті роки минулого століття були актуальними проблема культури шлюбно-сімейних відносин, проблема любові як фактора довготривалих міцних стосунків в сімейному житті, відносин партнерів, які висвітлені в літературі досить ґрунтовно (Ф. Хорват «Кохання, материнство, майбутнє» (1998) (пер. зі слов.); К. Вердуке, Дт. Коген «Енциклопедія сексуального життя: фізіологія та психологія» (1989); М. Вислоцька «Мистецтво кохання» (1990) (пер. з польськ.); Е. Фромм «Мистецтво кохання» (1990); А. Логінов, А. Кузьменко, Ю. Кушнірук, А. Щербаков, В. Лозинський «Мистецтво інтимного щастя» (1990); Т. Говорун, О. Шарган «Батькам про статеve виховання дитини» (1990); В. Кравець «Теорія і практика підготовки учнівської молоді до сімейного життя» (1997), «Теорія і практика дошлюбної підготовки молоді» (2000); М. Томенко «Теорія українського кохання» (2002) тощо).

У цей час значно посилилась увага до інституту сім'ї, його зміцнення та якості через проблеми її дезорганізації, падіння народжуваності, зростання кількості розлучень, поширення явища соціальної деградації, насамперед молоді. Ураховуючи означене, учені посилили увагу до змісту статевої просвіти та статевого виховання: проблеми культури та гармонії шлюбно-

сімейних відносин, проблеми кохання, можливих сексуальних дисгармоній, видів порушень у статевому житті чоловіків та жінок, засобів їх профілактики та лікування.

Відбуваються структурно-організаційні зміни змісту, методів і форм навчання в освітніх закладах України. Переорієнтовується тематика дисциплін суспільствознавчого та природознавчого циклів на дисципліни гуманітарного циклу, які розширюють кругозір про природу людини, пропагують здоровий спосіб життя, розкривають етичні, сексуальні аспекти регуляції міжстатевих стосунків у функціонуванні інституту сім'ї.

Відзначено різноманітність аспектів питання статевої соціалізації дітей та підлітків щодо сексуальної сфери під час статевого дозрівання в наробках українських науковців (Т. Говорун, І. Горпінченко, Т. Гурлева, С. Кириленко, Л. Тимощенко, О. Шарган та ін.): сексуальність у фокусі проблем статевої соціалізації особистості; сексуальна просвіта у розвитку статевої свідомості юнацтва; висвітлення проблем інтимних стосунків у вихованні старшокласників; просвіта батьків щодо статевого виховання дітей та підлітків; роль соціуму у формуванні поглядів молодих людей на сферу міжстатевих стосунків; форми, методи та засоби впливу вихователя на статево свідомість дітей та підлітків; специфіка статевоосвітньої діяльності вчителя тощо.

Аналіз робіт зазначених вчених виявив відсутність статевого інформування та позитивного налаштування щодо психологічних та фізіологічних змін у організмі дівчат та хлопців у процесі дорослішання через відсутність належної системи статевої просвіти, статевого виховання, належної комунікації з батьками, учителями, психологами, лікарями, яка має формувати позитивні установки під час статевого дозрівання щодо виникнення інтимних почуттів, стосунків, фізіологічних та психологічних змін, виявлення ознак фемінності чи маскулітності, що позитивно впливатиме на статевоосвітню соціалізацію дітей та підлітків.

Ними показана важливість формування суттєвого аспекту статевої соціалізації – статевої культури у ставленні до тіла людини. Доведена необхідність зміни в ставленні батьків та педагогів до інтересу дітей та підлітків до тіла, його функцій,

фізіологічних змін під час пубертату.

Досліджуючи формування в молоді уявлень про сім'ю як необхідний етап підготовки до шлюбу, було визначено фактори, які допоможуть урегулюванню шлюбно-сімейних відносин, які необхідно внести до змісту програм підготовки до сімейного життя. Перш за все, було з'ясовано сфери адаптації, кожна з яких є необхідною для подружньої гармонії: духовна, психологічна, культурна, інформаційна, побутова, родинна, сексуальна, а також боротьба з буденністю сімейного життя. По-друге, визначено вплив на подружню сумісність співвідношення домінантності в партнерів (найкращою умовою для подружньої сумісності є те, щоб чоловік і дружина були різними за домінантністю (тобто домінували в різних сферах)). По-третє, відокремлено та розглянуто такі фактори подружньої сумісності: 1) рівень освіти; 2) схожість уявлень про розподіл домашньої праці (егалітарність); 3) відповідальне ставлення до тематики сімейного спілкування; 4) здатність партнерів мирно та конструктивно вирішувати суперечливі моменти. По-четверте, доведено, що задоволеність подружжя своїми ролями нерідко є основою щастя та міцності сім'ї. Оскільки сімейне життя дуже різноманітне та багатогранне, то завжди є можливість для самоствердження кожного з подружжя: економічний лідер, діловий лідер, господарчий лідер; культурний лідер; емоційний лідер; педагогічний лідер; комунікативний лідер тощо [14].

Аналіз вітчизняних публікацій на межі ХХ–ХХІ століть щодо питань статевого виховання, статевої просвіти, підготовки до сімейного життя показав тенденції статорольової соціалізації дітей та підлітків, а також дозволив з'ясувати, що дотепер в навчальних закладах немає спеціального курсу стосовно виховання культури відносин статей, підготовки дітей та підлітків до шлюбу та створення сім'ї, який було б затверджено Міністерством освіти та науки України. Проте в навчальних закладах викладаються курси «Етика», «Основи здоров'я», зокрема запропонований В. Кравцем навчальний курс «Психологія сімейного життя», які опосередковано висвітлюють значущі для майбутнього сімейного життя питання. Також з'явилися роботи, що розкривають специфіку статорольової

соціалізації учнів інтернатних закладів: монографії Г. Хархан «Особливості статево-рольової соціалізації дітей-сиріт в загальноосвітніх школах-інтернатах» (2008); С. Харченко, Г. Хархан «Підготовка дітей-сиріт до сімейного життя в умовах інтернатного закладу» (2012). Авторами висвітлюються сутність, зміст та особливості цього процесу в інтернатному середовищі серед старшокласників; визначаються соціально-педагогічні умови підготовки дітей-сиріт до сімейного життя в інтернатному закладі та пропонуються форми та методи виховання особистості майбутнього сім'янина.

Серед психолого-педагогічної літератури останнього десятиліття слід відзначити навчальний посібник колективу авторів (В. Покась, О. Плиська, Я. Фруктова) «Етика та психологія сімейних стосунків» (2015), де розглянуто питання сімейних ролей, етапів формування подружньої пари, кохання, стабільності сімейних відносин, психологічного клімату сім'ї тощо; колективне видання (О. Мельник, Т. Кравченко, Л. Канішевська) «Сімейні цінності: практико-орієнтований посібник до навчальної програми «Сімейні цінності»» (2014), який містить аналіз моделей та цінностей сім'ї в різних релігійних та культурних середовищах, нормативно-правових питань шлюбу, проблеми ранніх шлюбів, а також висвітлює питання цінностей сучасної української сім'ї; Г. Хархан «Підготовка старшокласників до сімейного життя: тренінги» (2015), яка містить програму тренінгу для старшокласників та ін.

Згідно з результатами дослідження, в Україні спостерігається доволі високий рівень укладання шлюбів порівняно з іншими країнами, але й він набуває тенденції до зниження. Це пояснюється багатьма факторами: певна частина сьогоднішніх потенційних наречених не виявляє бажання укласти шлюб, відкладаючи це на невизначений термін; несприятлива соціально-економічна ситуація через світову кризу; поширення серед молоді західної моделі матримоніальної поведінки, яка перебуває під впливом трансформації фундаментальних основ сучасного інституту сім'ї – індивідуалізації, емансипації, свободи вибору; й найсуттєвіша риса розвитку шлюбно-сімейних відносин – плюралізація форм сімейного життя, сімейних об'єднань та шлюбних стосунків [17, с. 10].

Важливою тенденцією в розвитку сучасної сім'ї є розширення меж індивідуальної волі в області сексуальних відносин, зміна моральних критеріїв. Це позначається насамперед у зміні ставлення до позашлюбних народжень убік більшої терпимості. Сексуальність, виходячи за рамки шлюбу, здобуває рівною мірою суттєве значення як для чоловіків, так і для жінок. Відбувається активна переорієнтація ставлення до можливості таких відносин поза інститутом шлюбу, формується нова система цінностей і відносин.

Основними тенденціями, властивими сучасній сексуальній поведінці, є: вибух сексуальної активності, ранній початок сексуального життя, терпиме ставлення до позашлюбних сексуальних відносин, сприйняття сексуального задоволення як складової щасливого шлюбу, зменшення відмінностей в установках і сексуальній поведінці чоловіків і жінок, збільшення суспільного інтересу до еротики [6, с. 2].

Проаналізуємо найбільш вагомі вітчизняні публікації, які присвячені вирішенню проблеми репродуктивного здоров'я та відповідального батьківства молоді як аспекти статевої соціалізації, статевого виховання. Так, можливості громади у збереженні та зміцненні репродуктивного здоров'я учнівської молоді висвітлено у тренінговому модулі (авт-упорядн. Н. Зимівець) «Збереження та зміцнення репродуктивного здоров'я підлітків та молоді: потенціал громади» (2004). Особливістю запропонованого модуля є те, що він розглядає не лише медичний, але й філософський, соціальний та соціально-педагогічний аспекти проблеми репродуктивного здоров'я підлітків. У модулі подається сучасна теоретична концепція, яка розкриває зміст поняття «здоров'я», «репродуктивне здоров'я», «сексуальність», «статеве виховання», а також інформація про практичний зарубіжний та національний досвід реалізації програм, проєктів, спрямованих на збереження та зміцнення репродуктивного здоров'я.

Авторами практико-зорієнтованого посібника (В. Оржеховська, Л. Габора, В. Кириченко) «Збереження репродуктивного потенціалу учнівської молоді» (2008) зроблено систематизований виклад матеріалів стосовно проблем збереження репродуктивного потенціалу учнівської молоді; у

доступній формі висвітлюються анатоμο-фізіологічні та психологічні особливості статі, розглядається сутність понять «репродуктивне здоров'я», «репродуктивна поведінка», «репродуктивна установка», чинники погіршення репродуктивного потенціалу учнівської молоді.

Методичні рекомендації по роботі з учнями стосовно статевого виховання з метою збереження їхнього репродуктивного здоров'я, міжособистісної взаємодії дітей різної статі, культури здоров'я надає В. Мороз у роботі «Збереження репродуктивного здоров'я підлітків» (2012). Автор наводить приклади матеріалів бесід з дівчатами, хлопцями та батьками про наслідки передчасних статевих стосунків, про статеву потребу і статеву поведінку.

Теоретичні аспекти статевого виховання, формування здорового способу життя та збереження репродуктивного здоров'я підлітків, психосексуального розвитку і міжстатевих відносини у підлітковому віці, основ планування сім'ї та відповідального батьківства, форми і методи реалізації програм статевого виховання розкриває Н. Лещук у навчальному посібнику «Статеве виховання і репродуктивне здоров'я підлітків та молоді» (2014).

Отже, одним із основних завдань суспільства на сьогодні є підготовка молоді до створення повноцінної сім'ї через відповідно організоване статеве виховання, сексуальну просвіту. Така підготовка має ґрунтуватися на системі знань, умінь і навичок, здобутих під час навчання в закладах загальної середньої освіти. Досвід викладання попередніх курсів щодо підготовки до сімейного життя допоможе враховувати позитивні надбання в теоретичному матеріалі, позбутися помилок у практиці укладання та впровадження цих курсів.

Відтак, будучи однією з найважливіших складових статеворольової соціалізації дітей та підлітків, підготовка до сімейного життя може бути забезпечена лише за умови створення науково обґрунтованої системи навчально-виховної роботи, яка сприяла б формуванню знань із культури, етики, психології, сексології шлюбу, виховання особистісних якостей майбутнього сім'янина, обов'язково враховувала б й психосексуальний аспект.

Список використаної літератури

- 1. Азбукин Д. И.** Половое воспитание и просвещение детей в школе. Москва, 1928. 40 с. **2. Гадасина А. Д.** Плоды запретов: подростки и секс : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 80 с. **3. Захарова Л. Б.** Социальные преобразования в российском обществе 1920-х годов: формирование новой морально-этической парадигмы : автореф. дис. ... д-ра ист. наук : 07.00.02. Казань, 2013. 62 с.
- 4. Исаев Д. Н.,** Каган В. Е. Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты : изд. 2-е, перераб. и доп. Ленинград : Медицина, 1988. 160 с. **5. Коллонтай А. М.** Дорогу крылатому Эросу. Молодая гвардия. 1923. № 3. С. 111–124. **6. Медина Т.** Сексуальная функция молодой украинской семьи: социологический аспект. *Социология: теория, методы, маркетинг.* 2000, № 2. С. 78–90. **7. Мижева С. Р.** Проблемы полового воспитания в отечественной школе и педагогике конца XIX – начала XX веков : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Пятигорск, 2011. 20 с. **8. Нужно** ли половое просвещение в школе. Половой вопрос в школе и в жизни / под ред. И. С. Симонова. Ленинград : Брокгауз-Ефрон, 1927. С. 94–115. **9. Осипович Т.** Проблемы пола, брака и семьи, и положение женщины в общественных дискуссиях сер. 1920-х гг. *Общественные науки и современность.* 1994. № 1. С. 161–171.
- 10. Панкова Л.** Человек и семья: Философский анализ формирования культуры брачно-семейных отношений : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.13; Санкт-Петербургский государственный ун-т. Санкт-Петербург, 2003. 406 с.
- 11. Пушкарев А. М.** Отношения между полами в общественных дискуссиях 1920-х гг. в России (отечественная и зарубежная историография) : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.09; Московский гос-й ун-т. Москва, 2008. 295 с. **12. Рубинштейн М. М.** Половой фактор и его роль в культуре. Половой вопрос в школе и в жизни / под. ред. И. С. Симонова. Ленинград : Брокгауз-Ефрон, 1927. С. 5–22. **13. Сорохтин Г. Н.** Общие основы полового воспитания (для педологов, врачей и педагогов). Москва : Прометей, 1930. 145 с. **14. Трухін І. О.,** Ігнатюк Л. М. Формування у молоді уявлень про сім'ю як необхідний етап підготовки до шлюбу. Вихователю про психологію та педагогіку

сексуального розвитку дитини : наук.-метод. збірник / за ред. Т. В. Говорун. Київ : Ін-т змісту і методів навч., 1996. 168 с.

15. Хрипкова А. Г., Колесов Д. В. Девочка – подросток – девушка : пос. для учителей. Москва, 1981. 128 с.

16. Хрипкова А., Колесов Д. Мальчик – подросток – юноша : пособие для учителей. Москва, 1982. 206 с.

17. Шлюб, сім'я та дітородні орієнтації в Україні. Київ : АДЕФ-Україна, 2008. 256 с.

18. Этика и психология семейной жизни: проб. пос. для учителя / И. Гребенников и др. ; под ред. И. Гребенникова. Москва, 1984. 256 с.

Л. Й. Петришин,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи, спеціальної освіти
і менеджменту соціокультурної діяльності
Тернопільського національного
педагогічного університету ім. В. Гнатюка

КАЙДЗЕН ТЕХНОЛОГІЯ У ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ТВОРЧО- КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

***Анотація.** У підрозділі з позиції теоретико-методичного аналізу досліджується кайдзен технологія, яка базується на постійному, безперервному процесі розвитку та вдосконалення творчо-конструктивної діяльності особистості. Обґрунтовується суть кайдзен технології як процесу безперервного розвитку творчо-конструктивної діяльності; аналізується комплекс підходів до розробки змісту програми та рекомендації до її використання; характеризується змістова складова навчальної програми націленої на розвиток творчо-конструктивної діяльності педагогічних працівників. Обґрунтовано, що технологія кайдзен є довгостроковою стратегією розвитку особистості, яка має певні цілі і використовує в процесі їх досягнення творчий потенціал особистості; конкретизовано, що розширення змісту професійної підготовки педагогічних працівників є комплексом*

наукових підходів та зокрема технології кайдзен; визначено, що критерієм ефективності технології кайдзен та її метою є професійна готовність педагогів до творчо-конструктивної діяльності.

Ключові слова: *кайдзен технологія, творчо-конструктивна діяльність, педагогічні працівники, навчальна програма, зміст програми.*

На сучасному етапі, для людини буття розкривається як історія, бачить свою мету в творінні та самовдосконаленні, тобто в перетворенні дійсності шляхом внесення посильних змін в історію і у себе як творця. Звісно, далеко не кожна дія людини має бути творчою в повному розумінні цього слова, проте кожна її дія у своїх ідеальних межах прагне стати досконалішою. Згідно з позицією Мірче Еліаде, така людина усвідомлює себе творцем історії і хоче нею бути у своїй професійній діяльності.

Стратегією людини, що прагне удосконалення і перетворення існуючої дійсності і себе у ній, являється творчий акт та конструктивне перетворення дійсності. У контексті цієї стратегії метою особистісної творчості постає довільне створення і продукування креативного продукту, принципово нової змістової структури, що виходить за рамки канонічних правил, шаблонів і стереотипів та побудована на основі нових (довільних) законів формоутворення і професійної діяльності «Довільність» творчої діяльності породжує тип творчої індивідуальності трансцендентного суб'єкта, що самореалізується лише як автор створеної речі/події або креативного продукту.

На сучасному етапі тип творчої індивідуальності породжується і креативною діяльністю, що підтверджують представники феноменологічного підходу А. Гартман і А. Уайтхед, вони зазначають що «життєвий світ» є певним семіотичним полем, у межах якого за допомогою творчо реалізованої комунікативної функції у конструктивно-креативній діяльності відбувається процес творчого зростання особистості [15; 16].

Обґрунтовуючи суть кайдзен технології як процесу безперервного розвитку творчо-конструктивної діяльності

особистості звернемо увагу на актуальність наукової проблеми, що зумовлена:

- трансформацією сучасного стану суспільства в Україні, що вимагає від професійної освіти творчої зорієнтованості навчально-виховного процесу, певної новизни, яка спричинить особистість до творчо конструктивної діяльності та творчого пошуку в професійній сфері.

Поряд із цим метою сучасної освіти є формування конкурентоспроможного фахівця своєї сфери, здатного втілювати креативний та інноваційний складники в професійну діяльність. На підставі цього, однією з вимог до реалізації окресленого завдання є упровадження в навчальний процес креативного підходу та кайдзен технології, що регламентуватимуть творчо-конструктивний розвиток педагога в процесі фахової підготовки.

- вимогою сьогодення, організації педагогічного процесу, спрямованого на формування творчої особистості педагога здатного до конструктивної професійної діяльності, що в свою чергу вимагає переосмислення та видозміни змісту професійної підготовки педагогічних працівників. Крім цього, доцільно змінити всі складники, що визначають стан навчально-виховного простору вишу, а також означити конкретні форми та методи його організації, створити відповідну навчально-матеріальну базу, тобто адаптувати педагогічні технології до опанування творчо-конструктивною діяльністю [1];

- потребою переосмислення та видозміни змісту професійної підготовки педагогічних працівників, вимогою доцільної зміни всіх складників, що визначають стан навчально-виховного простору, а також означення конкретних форм та методів організації творчо-конструктивної взаємодії, адаптації педагогічних технологій до процесу творчої взаємодії та пошуку конструктивного рішення професійних питань;

- реорганізацією процесу освіти та використанням інноваційних технологій у навчально-виховній діяльності й водночас визначенням низки причин, за яких використання цієї технології є необхідним.

З-поміж них можемо виокремити такі причини: акумулювання наукових результатів, різносторонність завдань, що постають перед освітніми установами та вимагають розвитку інноваційних досліджень, багатоаспектне використання в освітньому процесі креативних технологій, інтерактивних, інноваційних, інформаційних, які своєю чергою змінюють класично-традиційний спосіб навчання й виховання, актуальне опрацювання питань технологічного забезпечення навчально-виховного процесу [7];

– аналізом технології кайдзен (від японських слів: kai – зміна і zen – добре) яка передбачає прагнення до вдосконалення на кожному етапі особистісного розвитку, що підтверджується думкою І. Масаакі, кайдзен робить ставку на поступовий прогрес [8].

Як зазначає Р. Маурер, кайдзен – це спосіб досягнення складних цілей і реалізація великих змін. Суть кайдзен у тому, що до цілі потрібно йти дуже маленькими, але поступальними кроками, бо маленькі кроки ведуть до великих змін [9];

– необхідністю впровадження кайдзен технології в навчально-виховний процес підготовки педагогів, технології яка характеризується наступними особливостями: розвиненим дивергентним мисленням; творчим прагненням удосконалюватись; великою кількістю поступальних кроків до творчо-конструктивного розвитку; безперервним розвитком творчого мислення, спрямованого на постійне вдосконалення;

– потребою використання технології кайдзен у навчальному процесі як технології що сприяє самостійності й творчості студентів у навчанні та майбутній професійній діяльності, формує креативного, мобільного фахівця з постійним прагненням до вдосконалення у професійній сфері; при цьому технологія кайдзен, повинна відповідати таким принципам: концентрація уваги на особистості учня, клієнта, замовника освітніх послуг; безперервності змін у всіх сферах діяльності педагога; відкрите визнання проблем та винесення їх на обговорення; вдосконалення творчого мислення та прийняття усіх варіантів ідеї; створення атмосфери творчої взаємодії та пошуку конструктивного вирішення професійних питань;

формування взаємовідносин підтримки, саморозвитку та самовдосконалення.

Усе вище викладене націлює на системну підготовку педагогічного працівника, що має відповідати сучасним суспільним запитам та враховувати світові тенденції та рекомендації впливових міжнародних організацій щодо підготовки педагогів, долаючи при цьому наслідки вузькоспеціалізованої освіти, її стандартизованість, фрагментарність світосприйняття, незадовільний стан міжпрофесійних комунікацій, опанування професійними компетентностями, недостатній розвиток інтеграційних знань [1; 7].

Науково-теоретичний аналіз використання та впровадження кайдзен технології в світній процес підготовки педагогів та опанування ними творчо-конструктивними видами педагогічної діяльності дозволяє констатувати, що її слід використовувати у напрямках:

- впровадження методології кайдзен у підготовку педагогічних працівників, що сприятиме підвищенню ефективності ідеї парадигмального моделювання навчання та безперервного удосконалення впродовж життя, що в свою чергу складатиме перспективу впровадження творчо-конструктивної професійної діяльності педагога (Д. Асонов та А. Дворецький);

- застосування кайдзен технології в творчо-конструктивній діяльності педагогічних працівників, яка в свою чергу покликана формувати креативну особистість, послідовно-творчо та логічно мислячу, розвинену, здатну продукувати креативні ідеї та поступально створювати кінцевий продукт своєї творчості і моделювання [5];

- використання інноваційно зорієнтованого професійного середовища та упровадження філософії кайдзен у професійну підготовку майбутніх фахівців, що забезпечить перехід від знання фактів до розвитку компетентностей та підвищить якість освітньої діяльності вищого навчального закладу [3];

- реалізації кайдзен технології як системного методу створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням усіх освітніх

ресурсів та їх взаємодії, що оптимізує форми навчання, розвиває творчість як студентів, так і викладачів [6];

– використання кайдзен технології у саморозвитку та професійному зростанні педагогів, формуванні нових педагогічних компетенцій, створенні методичних ресурсів для впровадження технологій креативного розвитку [7];

– впровадження кайдзен як комплексної концепції управління та як філософії безперервного вдосконалення усередині колективу, для впровадження корпоративної культури і управлінських рішень, які стимулюють співробітників постійно пропонувати поліпшення та упроваджувати їх в режимі щоденної роботи [11];

– підвищення ефективності освітнього менеджменту шляхом впровадження кайдзен технології, що позитивно вплине на процес впровадження та управління інноваціями, значно підвищивши його рівень [12].

Враховуючи викладене вище, мета нашого наукового дослідження полягатиме в: обґрунтуванні суті технології кайдзен як складної процесуальної складової навчально-виховного процесу; висвітленні змісту програми «Технологія кайдзен» для педагогічних працівників, яка спрямована на розвиток творчо-конструктивної діяльності педагогів в професійній сфері. Завданнями полягають у: конкретизації поняття «технологія кайдзен» в підготовці педагогічних працівників; науково-теоретичному обґрунтуванні технології кайдзен як комплексної концепції творчого самовдосконалення особистості; укладанні силабуса курсу «Технологія кайдзен», який націлений на розвиток творчо-конструктивної взаємодії; підготовку конкурентоспроможного фахівця.

Розглядаючи проблему підготовки конкурентоспроможного фахівця, слід звернути увагу на необхідності оновлення змісту підготовки педагогічних працівників та активне використання кайдзен технології у підвищенні фаховості педагогів та оволодінні ними творчо-конструктивним видом діяльності, що в свою чергу обумовлюється обґрунтуванням і розробкою нового змісту освітніх програм. У процесі проведення наукової розвідки ми

використовували такі методи науково-педагогічних досліджень, як конкретизація, синтез, індукція, дедукція.

Система кайдзен, як свого роду інноваційна форма навчання забезпечує: підвищення розуміння творчо-конструктивного аспекту знань, генерацію знань та практичну їх орієнтацію на конструктивне прийняття професійних рішень, безперервний розвиток творчого мислення, спрямованого на постійне вдосконалення. Слід звернути увагу, що система кайдзен завбачає постійне прагнення до вдосконалення, а використання технології кайдзен у навчальному процесі досліджували вітчизняні та зарубіжні дослідники Д. Асонов та А. Дворецький (потенціал та психологічні особливості реалізації кайдзен в Україні), Е. Гайнеєв (кайдзен-технологія у підготовці висококваліфікованих працівників), І. Гончарова та О. Гончаров (використання кайдзен-технології в навчальному процесі), С. Єрмакова (концепція кайдзен: особливості формування інноваційно зорієнтованого професійного середовища фахівця), Н. Кононець (кайдзен-технологія як педагогічна технологія ресурсно-орієнтованого навчання), М. Коленсо (стратегія кайдзен для успішних організаційних змін), Р. Маурер (метод кайдзен), І. Масаакі (гемба кайдзен, кайдзен ключ до успіху), Р. Нікітін (філософія кайдзен у бережливому виробництві), О. Рудківський (удосконалення системи управління інноваціями), Л. Сергеева (кайдзен як комплексна концепція управління) та інші.

Підтвердження впливу філософії кайдзен на формування творчо-конструктивного виду діяльності педагогічних працівників у нашому дослідженні відбувалась за рахунок конкретизації переваг кайдзен технології у професійній підготовці педагогічних працівників, основою якої стала ідея: освоєння соціального досвіду, основних соціальних ролей, відповідних провідній діяльності, норм і правил суспільної поведінки; формування готовності до творчого напрямку своєї професійної діяльності відповідно до особистими інтересами, індивідуальними особливостями і здібностями; формування і розвиток знань, установок, особистісних орієнтирів і норм творчо-конструктивної взаємодії. Для її опису

використовувалися методи узагальнення, класифікації, систематизації, теоретичного аналізу, синтезу [1; 7].

Наукові дослідження з питань розвитку та впровадження інноваційних технологій у процес підготовки педагогічних працівників. Також аналізувалася технологія кайдзен як інноваційна технологія вдосконалення особистості та спосіб життя і мислення, спрямований на конструктивну дію, шляхом використання внутрішніх ресурсів і творчого потенціалу. При цьому необхідно розвивати творче мислення, спрямоване на постійне вдосконалення як самих себе, так і в своїх учнів. Важливо усвідомити, вдосконалення – це нескінченний процес, і дана технологія так само працює постійно і безперервно [1]. Застосовувалися методи теоретичного аналізу і синтезу, систематизації, порівняння.

У контексті дослідження технології кайдзен слід звернути увагу на ключові принципи філософії Кайдзен, які виокремлює доктор Харрінгтон Дж. (H. James Harrington):

- безперервні зміни – принцип, що характеризує саму суть кайдзен, тобто, безперервні малі зміни у всіх сферах життєдіяльності особистості;

- відкрите визнання проблем – всі проблеми відкрито виносяться на обговорення (там, де немає проблем, вдосконалення неможливо);

- пропаганда відкритості – мала ступінь відособленості (особливо порівняно із західними компаніями) між відділами та робочими місцями;

- створення робочих команд – кожен працівник стає членом робочої команди та відповідного гуртка якості (новий для організації працівник входить також до складу клубу «перволіток»);

- управління проектами за допомогою міжфункціональних команд – жодна команда не буде працювати ефективно, якщо вона діє тільки в одній функціональній групі;

- розвиток самодисципліни – вміння контролювати себе і шанувати як самого себе, так і інших працівників та організацію в цілому;

- самовдосконалення (привчити себе визначати питання, за які особисто відповідатимеш, на відміну від тих, за які відповідатимуть інші та починати з вирішення власних завдань);
- інформування кожного співробітника – весь персонал повинен бути повністю інформований про свою діяльність;
- делегування повноважень кожному співробітникові – передача певного обсягу повноважень кожному співробітникові;
- усунення основної причини та запобігання рецидивів (не плутати причину проблеми з її проявами);
- вбудову якості в процес (якість повинна вбудовуватися в процес, адже перевірка не створює якості);
- стандартизація (потрібні методи, що дозволяють закріпити досягнутий успіх) [8, с. 68].

У теорії наукових досліджень категорію розглядають багатоматно, ми конкретизували категорію кайдзен технологію як складну процесуальну складову навчально-виховного процесу, націлену на вивчення та засвоєння знань, досягнення поставленої мети в процесі творчої взаємодії та пошуку конструктивного рішення професійних питань, що формує креативного, конструктивно-мобільного фахівця з прагненням до самовдосконалення у професійній сфері. Загалом, кайдзен технологія є системою вдосконалення особистості, і має на увазі планомірне поліпшення у всіх сферах життєдіяльності людини: професійній, громадській і особистій.

Слід зазначити, що окрім того. технологія кайдзен виступає довгостроковою стратегією розвитку та вдосконалення особистості, що має певні цілі і використовує в процесі їх досягнення творчий потенціал особистості. Вдосконалення особистості неможливе без творчості або здатності до творчості (креативності), творчого підходу до дії, професійної діяльності та життєтворчості, саме тому ми стверджуємо, що кайдзен технологія в своїй основі ґрунтується саме на творчості. Сама ж творчість – продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні і духовні цінності суспільного значення, її основою є формування у студентів різноманітних, глибоких і міцних систем знань, максимальна стимуляція самостійної діяльності студентів, розвиток стійких

творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості під час виконання завдань [11, с. 58].

У свою чергу креативність є певною здатністю до творчості і вважається особливою якістю особистості. За Е. Торренсом, креативність є загальною особливістю особистості і впливає на творчу продуктивність незалежно від сфери прояву особистісної активності [13]. Саме тому впровадження кайдзен технології у процес підготовки педагогічних працівників сприяє творчості учасників навчально-виховного процесу і розвиває креативність та здатність до творчо-конструктивної взаємодії.

Основою технології кайдзен є творчо-конструктивний підхід до освітньої діяльності, який у свою чергу сприятиме таким факторам:

- формуванню навчальних цілей і завдань з урахуванням природних задатків особистості;
- позитивній взаємодії та виокремленню з навчального матеріалу особистісно значимих елементів, які стимулюватимуть творче мислення;
- регламентуванню авторської творчо-конструктивної позиції щодо розв'язання професійних завдань;
- формуванню позитивного досвіду в реалізації творчих та конструктивних дій у професійній педагогічній діяльності [9; 11; 12].

Формування творчо-конструктивної взаємодії у технології кайдзен на нашу думку повинно складатися з трьох етапів: інформаційно-теоретичного; реконструктивно-творчого; креативно-репрезентативного.

Кожен із означених етапів курує певний етап навчально-виховного процесу, має свою означену мету й завдання та здійснюється за допомогою певних форм, методів, засобів та ресурсів.

1. Інформаційно-теоретичний етап є підготовчим етапом до формування творчо-конструктивного світобачення майбутніх педагогів. Мета цього етапу полягає в самоактуалізації, саморозвитку творчих здібностей, креативного мислення особистості педагога. Завдання інформаційно-теоретичного

блоку полягають у наданні знань про творчу взаємодію та пошук конструктивного рішення професійних питань.

2. Реконструктивно-творчий етап передбачає накопичення знань про творчу діяльність, формує креативного, конструктивно-мобільного фахівця з прагненням до самовдосконалення у професійній сфері. Метою цього етапу є використання творчих завдань, креативних технік та методик тренінгового характеру в навчально-виховній діяльності майбутніх педагогів, та реконструювання і розбір різних професійних ситуацій. Завданнями реконструктивно-творчого етапу є формування майбутнього педагога як творчого інтелектуала, здатного до творчо-конструктивної взаємодії у всіх сферах життєдіяльності людини: професійній, громадській і особистій.

3. Креативно-репрезентативний етап зорієнтований на формування умінь і навичок творчого конструювання та безперервного вдосконалення в процесах (у їх широкому змісті, а не на результаті) та команді (підходи до роботи, мислення, стосунки, організація роботи, професійна діяльність, управління). Мета цього етапу полягає у закріпленні в педагогів навичок творчо-конструктивної взаємодії, що дозволяє досягти переваги в конкурентній професійній діяльності. Основними завданнями цього етапу є розв'язання творчих завдань, які полягають у самоактуалізації творчо-конструктивної діяльності, активізації внутрішнього потенціалу, що впливає на продуктивність професійної діяльності [9; 11; 12].

Усі етапи кайдзен технології повинні бути зреалізовані в безперервному процесі підготовці педагогічних працівників. У японському варіанті цей процес називається – «muda». Більшість робіт є послідовністю дій, які перетворюють вихідний матеріал в кінцевий готовий продукт. Частина цих дій додає цінність продукту, а частина немає. Та частина, що не додає цінності є втратами і повинна бути усунена, тобто повинні усуватися всі втрат и у навчальному процесі [3, с. 45].

Загалом, кайдзен технологія – це технологія поступального і постійного вдосконалення особистості базується на комплексній концепції, що охоплює філософію, лін-освіту, теорію та інструменти менеджменту.

Загальною метою кайдзен технології є реалізація модульно-розвивальної технології навчання, яка спрямована на реалізацію творчої спрямованості особистості; досягнення поставленої мети в процесі творчої взаємодії та пошуку конструктивного рішення професійних питань; формування креативного, конструктивно-мобільного фахівця з прагненням до самовдосконалення у професійній сфері.

Мета кайдзен технології, як комплексної концепції реалізується у процесі досягнення системи завдань: забезпечення умов для самоактуалізації та самореалізації особистості, використовуючи сучасні форми та методи навчання; реалізації творчого потенціалу особистості; оволодіння прийомами конструктивного мислення; готовність до творчо-конструктивної професійної діяльності.

Зазначимо, що у наказі № 776 Міністерства освіти і науки України «Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти» зазначено, «успішна професійна діяльність педагогічного працівника вимагає безперервного навчання в умовах динамічних змін та здатності адаптуватися до них. Професійний розвиток спрямований на реалізацію педагогічним працівником себе як особистості. Прагнення до самовдосконалення й самоосвіта є важливими чинниками професійного зростання педагога, що забезпечують розширення його професійних можливостей, пізнавальних інтересів та формування творчої індивідуальності» [7].

У руслі розвитку концепції педагогічної освіти, ми уклали навчальну програму курсу «Технологія кайдзен» для галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», який націлений на опанування теоретичними та практичними знаннями про технологію кайдзен та творчу діяльність зокрема; розвиток творчо-конструктивної взаємодії; підготовку конкурентоспроможного фахівця, що у своїй професійній діяльності виявлятиме креативність, професіоналізм та здатність приймати конструктивні рішення; генерувати і впроваджувати креативні ідеї в професійну діяльність. При цьому ми використовували методи синтезу, узагальнення, конкретизації, моделювання. Розглянемо зміст силабусу навчальної програми «Технологія кайдзен».

Силабус навчальної програми «Технологія кайдзен»

| | |
|---|---|
| Освітня-професійна програми | <i>«Соціальна педагогіка»</i> |
| Спеціальність | <i>011 «Освітні, педагогічні науки», галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка».</i> |
| Освітній рівень | <i>бакалаврський рівень вищої освіти</i> |
| Статус дисципліни | <i>вибіркова</i> |
| Мова викладання | <i>українська</i> |
| Курс / семестр | <i>4 рік навчання, 7 семестр</i> |
| Кількість кредитів ЄКТС | <i>5</i> |
| Розподіл за видами занять та годинами навчання | <i>Лекції – 16 год.</i> |
| | <i>семінарські – 12 год.</i> |
| | <i>Практичні – 12 год.</i> |
| | <i>Самостійна робота – 110 год.</i> |
| Форма підсумкового контролю | <i>Залік</i> |
| <p align="center">Опис навчальної програми</p> <p>Дисципліна «Технологія кайдзен» спрямована на вивчення основ концепції кайдзен у професійної діяльності педагогів та менеджерів соціокультурної діяльності. Студенти отримують змогу на теоретичному та практичному рівні розпочати формування знань про технологію кайдзен та творчу діяльність, курс дозволяє розвинути творчо-конструктивну взаємодію, підготувати конкурентоспроможного фахівця, що у своїй професійній діяльності виявлятиме креативність, професіоналізм та здатність приймати конструктивні рішення, генерувати і впроваджувати креативні ідеї в професійну діяльність, оскільки на сучасному етапі розвитку суспільства творчо-конструктивна діяльність є важливим складником професійної реалізації особистості.</p> <p>Метою вивчення навчальної дисципліни «Технологія кайдзен» є формування у здобувачів вищої освіти таких компетентностей: здатності спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатності до пошуку, оброблення й аналізу</p> | |

інформації з різних джерел; вміння виявляти, ставити та конструктивно вирішувати проблеми; здатності генерувати нові ідеї, виявляти креативність; здатності діяти соціально відповідально; здатності дотримуватися норм професійної етики в процесі вирішення соціальних, культурних, економічних питань.

Передумови для навчання

Педагогіка творчості, педагогічні технології, креативний менеджмент, технології управління, соціальне проектування, маркетинг.

Цілі навчальної програми

▪ придбання знань про кайдзен технологію як комплексну концепцію забезпечення умов для самоактуалізації, самореалізації особистості, використовуючи сучасні форми та методи навчання;

▪ реалізація творчого потенціалу особистості;
▪ оволодіння інструментами кайдзен технології;
▪ оволодіння прийомами конструктивного мислення;
▪ закріплення навичок творчо-конструктивної взаємодії;
▪ готовність до творчо-конструктивної професійної діяльності;

▪ освоєння компетентностей – професійної, комунікативної, ціннісно-сислової, культурно-естетичної, соціальної, соціокультурної;

▪ формування майбутнього педагога як творчого інтелектуала, здатного до творчо-конструктивної взаємодії у всіх сферах життєдіяльності людини: професійній, громадській і особистій.

Зміст навчальної програми

Тема 1. Концепція Кайдзен в науковій теорії і практиці.

Тема 2. Філософсько-світоглядні основи кайдзен технології як індикатора суспільного прогресу.

Тема 3. Ретроспективний аналіз дефініції кайдзен як основи творчо-конструктивної педагогічної взаємодії.

Тема 4. Інструменти кайдзен технології та їх застосування в навчально-виховному процесі.

Тема 5. Технологія кайдзен як комплексна стратегія особистісного самовдосконалення.

Тема 6. Кайдзен концепція: особливості формування інноваційно-творчого освітнього середовища.

Тема 7. Послідовність впровадження технології кайдзен у освітній процес.

Тема 8. Особливості застосування кайдзен технології в підготовці педагогічних працівників.

Рекомендовані джерела

1. Борозинець І. М. Інноваційний стиль педагогічної діяльності в умовах глобалізації освіти / І. М. Борозинець // Військова освіта. 2011. № 2 (24). С. 139-147.

2. Гайнеєв Э. Р. Кайдзен-технологии в формировании опыта творческо-конструкторской деятельности // Методист. 2010. № 4. С. 51-52.

3. Донченко Н. П. Мистецтво гри: теорія і практика ігрової діяльності в умовах дозвілля : навч. посібник. К. : ДАКККІМ, 1999. 176 с

4. Єрмакова С. С. Концепція кайдзен: особливості формування інноваційно зорієнтованого професійного середовища майбутнього фахівця / С. С. Єрмакова // Наука і освіта. 2016. №6. С. 141-147.

5. Кайдзен – система непрерывного улучшения // Маркетинговая группа Vigor consult. 2018. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.vigorconsult.ru/resources/kaizen-sistema-nepreryivnyih-uluchsheniy/>.

6. Кайдзен и принципы менеджмента // Пресс-релиз. 2009. [Электронный ресурс] Режим доступа:<http://www.fin-eco.ru/2010/05/kaizen.html>.

7. Кононец Н. В. Кайдзен-технологія як педагогічна технологія ресурсно-орієнтованого навчання // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний ун-т імені Григорія Сковороди». Додаток 1 до Вип.35, Том ІХ (60).

8. Креативна педагогіка: наук.-метод. зб. / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Вінниця, 2010. Вип. 1-12. 174 с.

9. Манилюк Ю. С. Креативність як чинник професійної успішності керівника дошкільного навчального закладу : дис. ...

канд. психол. наук : 19.00.05 / Манилюк Юлія Станіславівна. К., 2007. 198 с.

10. Масааки І. Кайдзен: ключ к успеху японских компаний / И. Масааки. М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. 274 с.

11. Маурер Р. Шаг за шагом к достижению цели. Метод кайдзен / Роберт Маурер. М. : Альпина Паблішер, 2014. 192 с.

12. Петришин Л. Й. Формування креативності майбутніх соціальних педагогів: теоретико-методичний аспект : монографія / Людмила Йосипівна Петришин. Т. : Астон, 2014. 400 с.

13. Сисоева С. О. Педагогічні технології в сучасному освітньому просторі / С. О. Сисоева // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992–2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України. Х. : ОВС, 2002. Ч. 2. С. 311-324.

14. Сологуб А. І. Креативне навчання: талант і здоров'я / А. І. Сологуб // Завуч. 2000. №16. С. 10-11.

15. Чуланова О. Л. Применение технологии Кайдзен в управлении персоналом / О. Л. Чуланова, А. В. Глюта // Мир науки. 2014. №4. С. 56-64.

16. Шахіна І. Ю. Креативність у навчальному процесі педагогічних університетів / І. Ю. Шахіна // Наукові записки. Серія: педагогіка і психологія : зб. наук. праць / [редкол. М. І. Сметанський (голова) та ін.]. Вінниця : ПП Едельвейс і К, 2008. Вип. 23. С. 285–289.

17. Шашина М. В. Застосування концепції кайдзен менеджменту для підвищення ефективності діяльності вітчизняних підприємств / М. В. Шашина, О. Ю. Федотов // Агросвіт. 2018. №7. С. 26-30.

Накопичування рейтингових балів з навчальної програми

| Види навчальної роботи | Мах кількість балів |
|-----------------------------------|---------------------|
| <i>Лекції</i> | |
| <i>Практичні заняття</i> | 20 |
| <i>Семінарські заняття</i> | 20 |
| <i>Самостійна робота</i> | 20 |
| <i>Письмова контрольна робота</i> | 20 |
| <i>Залік</i> | 20 |
| Максимальна кількість балів | 100 |

У процесі опанування навчального курсу «Технологія кайдзен» майбутні педагогічні працівники повинні оволодіти вмінням творчо-конструктивного вирішення різнопланових професійних ситуацій. За кайдзен технологією це повинно відбуватися поетапно за допомогою поступальних кроків: перший крок – введення в проблему, дається короткий опис проблеми, виділяються головні і другорядні чинники її виникнення, другий крок – збір інформації, майбутні педагоги проводять всебічний і глибокий інформаційний аналіз проблеми, самостійно збирають та оцінюють додаткову інформацію, третій крок – розгляд альтернатив, що передбачає креативно-компресний розгляд виниклої проблеми під різними кутами зору та оволодіння прийомами конструктивного мислення, четвертий крок – прийняття конструктивного рішення, проведення аналізу переваг і недоліків кожної альтернативи, їх наслідків, здійснюється пошук найприйнятнішого рішення заданої проблеми, п'ятий крок презентування творчо-конструктивного рішення професійної проблеми.

Вагомим є те щоб майбутні педагогічні працівники, мали можливість творчого пошуку, реалізацію особистого творчого потенціалу; могли поступально оволодіти прийомами конструктивного мислення та інструментами кайдзен технології; мали можливість закріпити навички творчо-конструктивної взаємодії і при цьому самовдосконалитись та впливати на майбутній розвиток своєї педагогічної діяльності.

Проведений аналіз необхідності впровадження інноваційної технології кайдзен у підготовку педагогічних працівників дозволив констатувати:

- 1) використання кайдзен технології є актуальним при підготовці педагогічних працівників, оскільки надасть можливість розвинути творчо-конструктивну взаємодію, підготувати конкурентоспроможного фахівця, що у своїй професійній діяльності виявлятиме креативність, професіоналізм та здатність приймати конструктивні рішення;

2) оновлення змісту професійної підготовки педагогічних працівників є комплексом інноваційних наукових підходів у поєднанні з технологією кайдзен;

3) технологія кайдзен є довгостроковою стратегією розвитку особистості, що має певні цілі і використовує в процесі їх досягнення творчий потенціал особистості педагога;

4) технологія кайдзен складається з трьох взаємопов'язаних етапів, що розвиває самостійність, уміння ставити питання та знаходити відповіді на них, досягати успішних результатів, реалізацію творчої спрямованості особистості; формування креативного мислення, умінь і навичок; підвищення педагогічної майстерності, покращення навчально-виховного процесу загалом;

5) критерієм ефективності технології кайдзен та її метою є професійна готовність педагогів до творчо-конструктивної професійної діяльності.

Перспективами подальших досліджень є реалізація та активне використання педагогічної технології Кайдзен у вищих навчальних закладах, що виступить необхідною умовою підвищення якості освіти та формування конкурентноспроможного фахівця, забезпечить формування творчо-конструктивної взаємодії педагога у різнопланових соціальних сферах, що надасть змогу ефективно вирішувати професійні завдання, суттєво підвищити рівень професійної підготовки педагогів.

Список використаної літератури

1.Борозинець І. М. Інноваційний стиль педагогічної діяльності в умовах глобалізації освіти. *Військова освіта*. 2011. №2 (24). С. 139–147. **2. Гайнеєв Э. Р.** Кайдзен-технологии в формировании опыта творческо конструкторской деятельности. *Методист*. 2010. № 4. С. 51–52. **3. Єрмакова С. С.** Концепція кайдзен: особливості формування інноваційно зорієнтованого професійного середовища майбутнього фахівця. *Наука і освіта*. 2016. № 6. С. 141–147. **4. Кайдзен – система** неперервного удлчшення. *Маркетинговая группа Vigor consult*. 2018. URL:

<http://www.vigorconsult.ru/resources/kaydzen-sistema-nepreryivnyih-uluchsheniy/>. **5. Кайдзен** и принципы менеджмента. *Прессрелиз*. 2009. URL: <http://www.fin-eco.ru/2010/05/kaizen.html>. **6. Гончарова И. П., Гончаров О.Н.** Использование кайдзен–технологии в учебном процессе. URL: http://center-polygraph.org.ua/pdf/ped_d.pdf. **7. Кононец Н. В.** Кайдзен-технологія як педагогічна технологія ресурсно-орієнтованого навчання. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний ун-т імені Григорія Сковороди»*. 2015. Додаток 1 до Вип.35, Том IX (60). С. 147–154. **8. Концепція** розвитку педагогічної освіти. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/17105>. **9. Масааки И.** Кайдзен: ключ к успеху японских компаний. Москва : Альпина Бизнес Букс, 2007. 274 с. **10. Маурер Р.** Шаг за шагом к достижению цели. Метод кайдзен. Москва : Альпина Паблишер, 2014. 192 с. **11. Петришин Л. Й.** Формування креативності майбутніх соціальних педагогів: теоретико-методичний аспект : монографія. Тернопіль : Астон, 2014. 400 с. **12. Чуланова О. Л., Глюта А. В.** Применение технологии Кайдзен в управлении персоналом. *Мир науки*. 2014. № 4. С. 56–64. **13. Шашина М. В., Федотов О. Ю.** Застосування концепції кайдзен менеджменту для підвищення ефективності діяльності вітчизняних підприємствах. *Агросвіт*. 2018. № 7. С. 26–30. **14. Torrance E. P.** Education and creativity / E. P. Torrance // (Ed.) Taylor C. W. Creativity: Progress and Potential. N.Y., 1964. **15. Петришин Л. Й.** Технологія «Креативізації особистості» як інтегральна складова процесу формування креативності. *Щомісячний науково-методичний журнал «Освіта та розвиток обдарованої особистості»*. 2015. № 6 (37). С. 17–21. **16. Петришин Л. Й.** Креативність як соціокультурний феномен. *Культурологічний альманах*. 2018. Випуск 7. С. 91–95.

О. І. Рассказова

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної роботи
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

В. Л. Григоренко

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і
технологій дошкільної освіти та мистецьких дисциплін
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

Н. О. Шевченко

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і технологій
дошкільної освіти та мистецьких дисциплін
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

СИСТЕМНО-СТРУКТУРНИЙ ПІДХІД ДО ОБГРУНТУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОСТІ ДІТЕЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** У статті висвітлено результат концептуального обґрунтування соціально-педагогічної технології розвитку соціальності дітей в умовах інклюзивної освіти з позицій системно-структурного підходу. Розроблено системно-структурну модель розвитку соціальності здобувачів освіти; розглянуто об'єкт і суб'єктів, розкрито мету розвитку соціальності здобувачів освіти в умовах впровадження інклюзивного підходу в освіті, пов'язану з удосконаленням здатності особистості дитини до соціальної взаємодії, визначено завдання, принципи, зміст, форми, методи засоби розвитку соціальності, результат досліджуваного процесу, що відбиває динаміку набуття дитиною здатності до соціальної взаємодії, а саме: вдосконалення соціально значущих та соціальних якостей, засвоєння соціальних емоційних реакцій, збагачення соціальних знань та вмінь, засвоєння гуманістичних*

цінностей, осмислення людиною себе як члена суспільства, визначення своїх позицій в ньому, напрацювання різних форм самовиявлення у різних видах соціальної поведінки, звичних реакцій у певних соціальних діях, усвідомлення себе суб'єктом власної діяльності.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, заклади дошкільної та середньої освіти, діти з інвалідністю, системно-структурна модель, технологічний підхід.*

Створення в суспільстві сприятливих умов для розкриття соціально цінного потенціалу кожної особистості має базуватися на розумінні того, що велика інформаційна насиченість сучасного світу детермінує зростання значення соціальної комунікації для індивідуального розвитку людини, актуалізує її спроможність до міжособистісних та надособистісних контактів як умови повноцінного входження індивіда у суспільство, що визначається рівнем соціальності – здатності людини до взаємодії з соціальним світом.

У сучасних умовах розбудови інклюзивного суспільства в Україні розвиток соціальності здобувачів освіти розглядається як важливий складник освітнього процесу, поступове набуття особистістю, не залежно від стану здоров'я, здатності до соціальної взаємодії в результаті соціального виховання у закладах освіти. Соціальне становлення здобувачів освіти відбувається у певній соціальній ситуації розвитку, яка визначається, з одного боку, загальними психофізіологічними (зокрема, пов'язаними із порушеннями здоров'я) та психосоціальними характеристиками здобувачів освіти як соціальної групи, з іншого – специфічними умовами розгортання даного процесу, що складаються у закладах дошкільної та загальної середньої освіти й пов'язані з упровадженням в них інклюзивного підходу, створення здорового і безпечного середовища для всіх.

У соціальній педагогіці до останнього часу поняття «соціальність» не вербалізувалося у відповідній термінології, хоча його розуміння імпліцитно було присутнє у проблематиці даної науки, працях учених (О. Безпалько, М. Галагузова, М. Євтух, І. Зверєва, Л. Коваль, Л. Міщук, А. Мудрик, С. Хлебик

та інші). Нині категорія «соціальність» розробляється вченими (О. Рассказова, А. Рижанова, С. Савченко, В. Тесленко, С. Харченко та інші) у контексті розуміння її як прояву суспільної природи людини на індивідуальному рівні, що передбачає суб'єктність – спроможність бути джерелом особистої активності, проявляти індивідуальне творче ставлення до суспільного буття.

Технології, методи, засоби розвитку соціальності дошкільників та дітей шкільного віку в інклюзивному освітньому просторі розглядали М. Андреева, К. Волкова, В. Григоренко, Т. Отрошко, О. Рассказова, Ю. Чернецька, С. Харченко та інші [1; 2; 3]. Разом з цим, слід зазначити, що зважаючи на складність та багатоаспектність проблеми розвитку соціальності дітей в умовах інклюзивної освіти, проблема її системного розгляду та технологічного опрацювання залишається гостро актуальною.

Метою цієї статті є концептуальне обґрунтування соціально-педагогічної технології розвитку соціальності дітей в умовах інклюзивної освіти з позицій системно-структурного підходу.

Застосування принципів системно-структурного аналізу на концептуальному рівні обґрунтування соціально-педагогічної технології дозволяє розглянути процес розвитку соціальності здобувачів освіти як систему змін особистості у певній соціальній ситуації розвитку, а також визначити в ньому низку взаємопов'язаних та взаємодетермінованих складників: об'єкт, суб'єкт, мета, завдання, принципи, зміст, форми, методи, засоби, результат, які необхідно дослідити як передумову технологізації цього процесу (рис. 1).

Характеризуючи об'єкт розвитку соціальності здобувачів освіти, підкреслимо, що інклюзія в освіті – процес двосторонній, оскільки передбачає взаємне збагачення соціального досвіду дітей з функціональними обмеженнями та дітей зі станом здоров'я та розвитку у межах вікової норми, розширює можливості для засвоєння дітьми гуманістичних цінностей, становлення у школярів відповідних соціальних якостей та, поєднуючись, сприяє набуттю усіма здобувачами освіти, незалежно від рівня здоров'я та особливостей розвитку, соціальності як здатності до входження у соціальне середовище.

Розвиток соціальності дітей розглядаємо як взаємовплив усіх суб'єктів педагогічного процесу задля залучення дитини до системи взаємообумовлених соціальних дій, пов'язаних циклічною залежністю, при якій дія одного суб'єкта є одночасно причиною і наслідком дій інших суб'єктів. Зважаючи на те, що розвиток соціальності виникає як наслідок процесу соціального виховання, очевидно, що основним його суб'єктом виступає соціальний педагог, разом з цим в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної та загальної середньої освіти до соціального педагога приєднується асистент учителя / вихователя, соціальний працівник, корекційні педагоги (якщо такі залучаються до занять з дитиною), добровільні-помічники волонтери (рідні дитини з порушеннями здоров'я, студентська молодь, старшокласники, що здійснюють «шефську» допомогу та інші). Велику роль у розвитку соціальності здобувачів освіти відіграють також вихователі, вчителі молодших класів, класні керівники та вчителі-предметники (у середній та старшій школі), шкільна адміністрація, батьки та інші.

Соціальний педагог на відміну від інших працівників закладу освіти, одночасно виступає повноцінним суб'єктом як внутрішньої, так і зовнішньої діяльності в закладі освіти і є посередником між зовнішнім та внутрішнім освітніми середовищами, а отже, саме цей фахівець може ініціювати та керувати процесами, без яких розвиток соціальності вихованців і здобувачів освіти є неможливим, наприклад, взаємодією у системах «заклад освіти – реабілітаційний центр – батьки» або «педагоги закладу освіти – батьки – корекційні педагоги».

Концептуальний рівень обґрунтування соціально-педагогічної технології розвитку соціальності здобувачів освіти в умовах інклюзивної освіти з точки зору системно-структурного підходу передбачає розкриття цільової спрямованості цього процесу через визначення мети та завдань його реалізації.

Мета процесу розвитку соціальності дітей в умовах впровадження інклюзивного підходу в освіті пов'язана з удосконаленням здатності особистості дитини до соціальної взаємодії, а саме: розширенням можливостей дитини свідомо брати участь у соціальних зв'язках, що реалізуються як обмін інформацією, досвідом діяльності, здібностями, уміннями, навичками.

Завданнями досліджуваного процесу є: по-перше, комплексна діагностика рівня соціальності здобувачів освіти в умовах інклюзивної освіти, а також систематичний моніторинг змін цього рівня; по-друге, створення умов у середовищі закладів освіти для набуття дітьми соціально значущих та соціальних якостей, удосконалення у сфері соціальних емоцій; по-третє, зумовлене розширенням соціальних знань та вмій та становленням системи людських цінностей, осмислення дитиною себе як члена певного колективу, суспільства, визначення своїх позицій в ньому; по-четверте, напрацювання дітьми різних форм самовиявлення у різних видах соціальної поведінки, звичних реакцій у певних соціальних діях, усвідомлення себе суб'єктом власної діяльності.

Системно-структурний підхід до побудови концепції технологізації досліджуваного процесу вимагає визначення принципів, що окреслюють педагогічні нормативи його здійснення.

Принципи, що регламентують процес розвитку соціальності здобувачів освіти в умовах інклюзивної освіти, можуть бути визначені на перехресті тих принципів, що унормовують процес виховання, зокрема й соціального, та тих що детермінують специфіку інклюзивного освітнього середовища.

Принципи виховання характеризуються у педагогіці (Б. Бім-Бад, М. Мазалова, Л. Нечепоренко, О. Петровський,

Я. Подоляк, Г. Пономарьова, Т. Уракова) як основоположні ідеї або ціннісні підстави виховання людини та відображають рівень розвитку суспільства, його потреби та вимоги до відтворення конкретного типу особистості, визначають його стратегію, цілі, зміст і методи виховання, загальний напрям його здійснення, стиль взаємодії суб'єктів виховання. Отже, принципи виховання можна розглядати як віддзеркалення домінуючих у суспільстві соціальних цінностей, норм та вимог й, виходячи з цього, стверджувати, що нові гуманістичні цінності інклюзивного суспільства, пов'язані зі становленням в ньому соціальної моделі інвалідності, визначають також і оновлення принципів соціального виховання здобувачів освіти.

Загальні принципи виховання (принцип природовідповідності, культуровідповідності, гуманістичної спрямованості, нескінченності виховного процесу) отримують в умовах інклюзивної освіти нове розуміння. Така нова специфіка названих принципів може бути визначена шляхом аналізу закономірностей виховання здобувачів освіти в умовах інклюзивної освіти, оскільки саме закономірності як стійкі, повторювані, об'єктивно існуючі у педагогічному процесі істотні зв'язки, реалізація яких сприяє забезпеченню ефективності розвитку соціальності здобувачів освіти, з найбільшим ступенем достовірності відбивають зміни, пов'язані з упровадженням у закладах освіти інклюзивного навчання. У цілому ж, інклюзивний підхід як педагогічний принцип передбачає: створення умов, за яких здобувачі освіти мають однаковий доступ до освіти, у тому числі діти з особливими освітніми потребами; усі здобувачі освіти мають можливість отримати досвід, знання, які сприяють подоланню упереджень і дискримінації щодо дітей з інвалідністю.

Важливою педагогічною закономірністю, яка зумовлює принцип природовідповідності у вихованні, виступає те, що ефективність виховного впливу на дитину багато в чому залежить від природних психо-біологічних можливостей її розвитку й виховання і має відбуватися у русі цього розвитку. Тобто природовідповідність – принцип, згідно з яким усі суб'єкти соціального виховання у розвитку соціальності здобувачів освіти мають спиратися на чітке розуміння та

послідовне використання впливу природних чинників становлення дитини у соціальному та освітньому середовищі.

Принцип природовідповідності визначає необхідність розуміння педагогами під час організації соціально-педагогічної взаємодії у групі чи класі загальних законів розвитку організму дитини та її особистості, іншими словами, природну динаміку можливостей людини.

В умовах інклюзивної освіти при реалізації освітнього процесу, згідно з принципом природовідповідності, слід розрізняти про яку категорію здобувачів освіти йде мова: дітей зі звичайним станом здоров'я або дітей, що мають відхилення у психічному, фізичному чи соціальному розвитку й, уникаючи будь-якого прояву сегрегації, створювати сприятливі умови для позитивної взаємодії усіх категорій здобувачів освіти, виходячи з їх наявних та потенційних можливостей, стимулюючи явище природної, а також і соціальної компенсації. При цьому, педагогу треба пам'ятати, що різноманітність людства підсилює всі сторони життя людини, тому в умовах інклюзивного навчання межі можливостей природного розвитку дітей можуть бути значно розсунуті.

Принцип культуровідповідності базується на педагогічній закономірності, за якою виховання розуміється як процес, органічно пов'язаний із суспільними потребами й умовами розвитку людства. Значні зміни в житті народу зумовлюють і зміни у виховній системі, а в цілому спрямованість та зміст виховання визначаються культурними традиціями та потребами суспільства. Виходячи з цього, нові пріоритети та цінності інклюзивного суспільства вимагають відповідних змін в освітньому процесі, урахування в ньому вимог неосоціальної моделі ставлення до дітей з інвалідністю.

Необхідність застосування принципу культуровідповідності в умовах інклюзивної освіти обумовлена самою природою процесу розвитку соціальності людини: людина народжується як біологічна істота, поступово засвоюючи вже наявний соціальний досвід людства, який міститься у людській культурі, й на цій основі сама стає носієм та творцем культури. Отже, людина як соціальна істота розвивається та формується для життя й самореалізації в

конкретних умовах середовища життєдіяльності – в конкретній культурі, засвоюючи разом з культурою спосіб мислення, характерний для середовища її життєдіяльності.

Згідно з принципом культуровідповідності, лише «справжня» освіта дитини, що здобувається незалежно від рівня здоров'я у відкритому соціокультурному середовищі, забезпечить їй гідне місце у суспільстві. Адже повноцінний розвиток соціальності дитини може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємин, повноцінної, а не штучної соціальної взаємодії у різних інститутах суспільства, зокрема у закладах освіти різних ланок.

Принцип гуманістичної спрямованості виховання останнім часом почав набувати усе більшого втілення в освіті, зокрема, саме впровадження інклюзивного навчання власне і є віддзеркаленням гуманістичної спрямованості освітнього процесу.

Згаданий принцип передбачає послідовне позитивне ставлення педагога до дитини, незалежно від його можливостей, як до відповідального й самостійного суб'єкта власного розвитку. Реалізація принципу гуманістичної спрямованості виховання передбачає розвиток в дитини (незважаючи на наявність чи відсутність психофізичних проблем) рефлексії та саморегуляції, формування здатності до повноцінних відносин до світу та зі світом, до себе і з самим собою; розвиток почуття власної гідності, відповідальності, терпимості; формування особистості – носія демократичних і гуманістичних відносин у колективі та у суспільстві.

Принцип гуманістичної спрямованості виховання розкривається в умовах інклюзивної освіти у вигляді низки таких положень: цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень; кожна дитина здатна відчувати і думати; кожий вихованець / учень має право на спілкування і на те, щоб бути почутим; усі здобувачі освіти, як і всі люди у суспільстві, мають потребу в комунікації; здобувачі освіти, незалежно від стану здоров'я та наявності психофізичних обмежень, потребують підтримки й дружби однолітків.

Принцип безперервного загального розвитку особистості є провідним, тому що всі інші принципи, в основі яких лежить

закономірність – орієнтація на розвиток особистості, – підпорядковуються йому, забезпечуючи внутрішні і зовнішні умови його реалізації. За цим принципом виховання дійсно забезпечує позитивну динаміку усіх сторін особистості тільки якщо воно зорієнтоване на «зону найближчого розвитку» (Л. Виготський), передбачає правильну оцінку та розуміння можливостей дитини, усвідомлення того, що успіхи дитини з порушеннями здоров'я мають оцінюватися порівняно з попереднім етапом розвитку, а не з рівнем розвитку інших здобувачів освіти або віковою нормою. Спираючись на цей принцип педагогу важливо пам'ятати, що, навіть серйозно пригальмований захворюванням або психофізичним обмеженням розвиток дитини продовжується у власному темпі, що постійно відкриває нові перспективи педагогічної взаємодії; для усіх здобувачів освіти досягнення прогресу полягає швидше у тому, що вони можуть робити, ніж у тому, що не можуть.

Розглянуті вище загальні принципи виховання конкретизуються у виховній діяльності соціального педагога як етичні настанови: законність – дотримання й захист прав дитини; диференційованість виховних впливів; системність; індивідуальний підхід до виховання особистості; доступність виховання; конфіденційність отриманої про дитину та її сім'ю інформації; відповідальність фахівця за дотримання етичних та правових норм.

Зміст процесу розвитку соціальності здобувачів освіти в умовах інклюзивного навчання при обґрунтуванні концептуального рівня соціально-педагогічної технології має аналізуватися на різних системотвірних підставах: по-перше, виходячи з самої структури соціальності; по-друге, виходячи зі специфіки безбар'єрного освітнього середовища; по-третє, виходячи з визначення напрямів соціального виховання як процесу, що зумовлює розвиток соціальності здобувачів освіти.

Основу для концептуально обґрунтованого розгляду змісту процесу розвитку соціальності здобувачів освіти в умовах інклюзивної освіти становить розгляд соціальності як комплексної соціально детермінованої характеристики індивіда у соціумі, що забезпечує якісну міжособистісну та надособистісну взаємодію людей незалежно від рівня їх

здоров'я, можливостей психофізичного розвитку, соціального стану, у структурі якої поєднуються усі складники соціального досвіду, що отримують реалізацію і вдосконалення в свідомості та поведінці особистості завдяки суб'єктності. Отже, соціальність розглядається як набута у процесі життєдіяльності людини у суспільстві структура, наповнена соціальним досвідом особистості: соціальними знаннями, уміннями, навичками, ціннісними орієнтаціями та життєвими цінностями, соціальними якостями, емоціями, зразками поведінки, яка отримує реалізацію й соціальне втілення завдяки суб'єктності (свідомому індивідуально забарвленому володінню особистістю усім «скарбом» соціального досвіду).

Посилаючись на зазначені теоретичні положення, для обґрунтування концептуального рівня технології можемо визначити два провідних напрями розвитку соціальності здобувачів освіти в умовах інклюзивної освіти: збагачення соціального досвіду дітей та розвиток суб'єктної позиції індивіда. Перший – передбачає збагачення соціальних знань дітей (соціальне інформування), розвиток умінь та навичок, що забезпечують здатність здобувачів освіти до соціальної взаємодії, формування ціннісної сфери особистості, набуття соціальних якостей та емоцій, накопичення сталих соціально прийнятних зразків поведінки. Другий – розвиток здатності дитини бути стратегом своєї діяльності, ставити й коригувати цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно будувати плани в житті, творити та перетворювати, що визначає ступінь свободи особистості, її гуманності, духовності, життєтворчості.

Другий напрям розвитку соціальності здобувачів освіти безумовно є тісно взаємопов'язаним з першим, оскільки, базуючись на наявному соціальному досвіді, передбачає володіння особистістю основними необхідними процедурами, уміннями й основами реалізації діяльності; розуміння власної значущості для інших людей, відповідальність за результати своєї діяльності; здібність до рефлексії, потребу в ній як необхідній умові свідомого регулювання власної поведінки.

Враховуючи зміни вікових особливостей розвитку соціальності здобувачів освіти протягом періоду їх перебування у закладі освіти, при розробці концепції технологізації

досліджуваного процесу, можемо стверджувати, що в закладі дошкільної освіти та молодшій школі більш актуальним є перший напрям розвитку соціальності, пов'язаний із засвоєнням дітьми основ соціального досвіду, з віком акцент зміщується на другий напрям і у старшій школі акцентовано відбувається розвиток суб'єктної позиції індивіда. Хоч слід підкреслити взаємозв'язок між цими напрямками розвитку соціальності особистості, що у будь-якому віці можуть відбуватися лише у єдності.

Іншою підставою для розгляду змісту процесу розвитку соціальності здобувачів освіти є ознаки безбар'єрного освітнього середовища, у якому цей процес відбувається. Поняття «безбар'єрне освітнє середовище» є синонімічним терміну «інклюзивне освітнє середовище» і його створення виступає необхідною умовою для залучення дітей з інвалідністю до освітнього процесу, максимального розвитку їх здібностей, стимулювання компенсаторних можливостей організму, набуття ними повноцінного соціального досвіду як основи вибору успішних життєвих стратегій. Отже, створення такого середовища взагалі виступає своєрідною передумовою розвитку соціальності здобувачів освіти.

Безбар'єрне освітнє середовище ми визначаємо як сукупність зовнішніх та внутрішніх умов, чинників, об'єктів інфраструктури, що забезпечують максимально можливе включення здобувачів освіти з особливими потребами в усі ланки педагогічного процесу. Інклюзивна школа виступає у цьому середовищі у якості соціально-педагогічної системи сприяння розвитку соціальності здобувачів освіти, що підпорядкована певній меті (створення інклюзивного освітнього середовища), має визначену структуру та передбачає реалізацію внутрішньої та зовнішньої соціально-педагогічної діяльності (А. Рижанова, О. Василенко). Виходячи з цього, і зміст розвитку соціальності здобувачів освіти в умовах інклюзивного освітнього середовища ЗДО чи ЗЗСО може бути розподілений на два напрями: внутрішньосередовищний та зовнішньосередовищний. Перший – передбачає як сприяння становленню взаємин у середині класу (внутрішнє мікросередовище), так і створення сприятливого для розвитку

соціальності здобувачів освіти середовища у школі у цілому (внутрішнє макросередовище); а другий – як формування позитивних взаємин у мікрорайоні та залучення усіх суб'єктів виховання (батьків та родичів здобувачів освіти, представників громадських організацій, спеціалістів реабілітаційних центрів, педагогів інтернатних закладів, волонтерів тощо) до активної співпраці (зовнішнє мікросередовище), так і популяризацію ідей інклюзивного навчання у суспільстві, створення позитивної громадської думки, сприятливого соціокультурного простору (зовнішнє макросередовище).

Зважаючи на те, що розвиток соціальності здобувачів освіти розуміється нами як поступове набуття особистістю здатності до соціальної взаємодії в результаті соціального виховання, зміст досліджуваного процесу може визначатися також і виходячи напрямів соціального виховання. Трансформуючи думку класика соціальної педагогіки А. Мудрика про складники соціального виховання дітей та молоді у виховних організаціях, зазначимо, що соціальне виховання в інклюзивній школі впливає з трьох взаємопов'язаних процесів: освіти, допомоги у розвитку індивідуальності, збагачення соціального досвіду. Щодо змісту цих складників, уточнимо, що соціальна освіта дитини передбачає: систематичне виховання та навчання (формальна освіта, як основна, так і додаткова) в умовах диференційованого підходу до подання освітнього матеріалу та оцінювання здобувачів освіти; просвітництво, тобто пропаганда і поширення цінностей інклюзивного суспільства (неформальна освіта); стимулювання самоосвіти здобувачів освіти та взаємонавчання (рівне наставництво). Допомога у розвитку індивідуальності реалізується як: сприяння дитині у вирішенні її проблем; створення спеціальних ситуацій у життєдіяльності дитячих колективів для позитивного саморозкриття усіх їх членів, а також для підвищення статусу дітей з особливими освітніми потребами, формування в них самоповаги, стимулювання до саморозвитку.

При організації соціального виховання дітей в умовах інклюзивної освіти постає найголовніше питання, що стосується особистісного розвитку дітей з особливими потребами –

розвиток задатків, здібностей, індивідуальних якостей особистості дитини. Допомога у розвитку індивідуальності реалізується у роботі соціального педагога в умовах інклюзивної освіти як свідома спроба сприяти людині в розвитку якостей особистості, отриманні знань, установок і навичок, необхідних для задоволення своїх позитивних потреб й інтересів у згоді із соціальними нормами та вимогами; в усвідомленні людиною своїх цінностей, установок і вмінь; у розвитку самосвідомості, в самовизначенні, самореалізації та самоствердженні; у розвитку розуміння і емпатійності у ставленні до себе і до інших, до соціальних проблем; у розвитку почуття індивідуальної причетності до сім'ї, групи, соціуму; у виробленні стратегій адаптації та відокремлення в соціумі.

Створення в освітньому просторі умов для розвитку соціальності дітей передбачає насамперед збагачення їх соціального досвіду, чого особливо не вистачає дітям в умовах спеціального або індивідуального навчання. Соціальний досвід особистості має розвиватися як комплекс різного роду умінь та навичок, знань і способів мислення, норм та стереотипів поведінки, інтеріоризованих ціннісних установок, відрефлексованих відчуттів і переживань, досвід взаємодії з людьми, досвід адаптації та уособлення, а також самопізнання, самовизначення, самореалізації та самоствердження (А. Мудрик).

Зазначимо, що на концептуальному рівні технологізації досліджуваного процесу, як і зміст, форми, методи, засоби розвитку соціальності здобувачів освіти в умовах інклюзивної освіти мають визначатися, виходячи з аналізу методичних основ процесу соціального виховання, а також особливостей освітнього процесу закладів з інклюзивним навчанням.

Концептуально важливим є те, що в аспекті сприяння розвитку соціальності особистості найбільш перспективними виявляються колективні форми виховання, оскільки саме вони створюють численні ситуації соціальної взаємодії, у яких здобувачі освіти можуть отримати необхідний соціальний досвід, проявити суб'єктну позицію.

Соціальна взаємодія є важливим механізмом набуття соціального досвіду в процесі соціального виховання здобувачів

освіти, тобто обмін між суб'єктами інформацією, типами та способами діяльності та спілкування, ціннісними орієнтаціями, соціальними установками, відбір і засвоєння яких безумовно багато в чому має індивідуальний характер.

Взаємодія визначається є діалогом вихователів та здобувачів освіти, а також здобувачів освіти між собою, зміст, характер та ефективність якого визначаються тим, які особистості в ньому беруть участь, якої мірою вони самі відчують себе особистостями і бачать особистість в кожному, з ким спілкуються. Соціальне виховання, що відбувається у процесі взаємодії створює максимально сприятливі умови і можливості для оволодіння дитиною, а особливо дитиною з порушеннями здоров'я, позитивними соціальними, духовними та емоційними цінностями, а також для самопізнання, самовизначення, самореалізації, а в цілому – розвитку соціальності людини.

Обґрунтовуючи концептуальні положення технології розвитку соціальності здобувачів освіти, слід взяти до уваги те, що традиційно основною формою освіти, є заняття / урок, усталене формалізоване конструювання якого у освітньому процесі може викликати значні проблеми в здобувачів освіти, особливо тих, що мають порушення здоров'я. Оскільки, окрім проблем спілкування та взаємодії у групі / класі, основними труднощами для таких дітей, стають режим і нові соціальні норми та вимоги втіленням яких і виступає заняття / урок. Тому педагогам, особливо у період адаптації дітей важливо використовувати як провідні виховні методи додаткові моральні стимули (похвалу, заохочення тощо) і по можливості звести до мінімуму покарання, дієвим шляхом покращення соціальної взаємодії є впровадження у різних інтерпретаціях елементів колективного способу навчання.

Підкреслимо, що здобувачі освіти різних вікових категорій можуть значно розрізнятися за основними способами, формами та методами розвитку соціальності, що може пояснюватися зміною виду провідної діяльності на різних вікових етапах розвитку особистості. Наприклад, особливістю навчання дошкільників чи молодших школярів виступає необхідність включення в навчальну діяльність ігор

(дидактичних, предметних, спортивних тощо). За умов поступового переходу до навчальної діяльності, застосовуючи звичні для дітей методи (ігри), соціальний педагог спільно з вихователем / учителем початкових класів може вдало формувати основу для майбутнього толерантного ставлення нормативних дітей до аномальних через похвалу та інші методи заохочення. Це, у свою чергу, дозволить попередити виникнення в майбутньому негативних психологічних комплексів у дітей з особливими освітніми потребами, попередити жорстоке ставлення до таких дітей однолітків. Саме за таких умов на занятті / уроці діти (нормативні та з особливими освітніми потребами) зможуть конкурувати один з одним на рівних підставах у різних формах пізнавальної діяльності, виховної та розважальної роботи та у природному змаганні за право бути лідером та керівником мікрогрупи. За таких умов діти будуть виявляти та розвивати м'які навички та соціальні якості залежно від об'єктивних соціально-педагогічних та психологічних чинників у соціально-виховних ситуаціях, створених силами вихователя / класного керівника, соціального педагога та психолога.

Успішність роботи дитячого колективу значною мірою зумовлюється такими соціально-психологічними характеристиками, як згуртованість, сприятливий моральний мікроклімат, висока громадська й виробнича активність його членів (Д. Ольшанський). Свідченням високої досконалості й організованості колективів є зацікавленість у результатах спільної праці, співробітництво і взаємоповага, висока взаємна вимогливість, відповідальність, схильність до саморегулювання внутрігрупових стосунків, адекватна критика помилок, висока громадська активність. Психологічний мікроклімат – домінування емоційного фону у певній соціальній групі протягом певного проміжку часу (В. Агеєв). Ступінь згуртованості й психологічний мікроклімат можна підвищувати, якщо легалізувати неформальну структуру, що складається в групах, і формувати їх склад з урахуванням даних, одержаних у процесі соціометричних досліджень. У цьому випадку під легалізацією неформальних груп ми розуміємо традицію шкільного самоуправління із щорічними виборами на посади

шкільного президента, парламенту тощо. Саме така традиція може відігравати вирішальну роль у процесі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, у розвитку їх соціальності, може відігравати роль потужного соціально-педагогічного стимулу для саморозвитку та самоактуалізації особистості дітей.

При розробці концептуального рівня технології розвитку соціальності здобувачів освіти в умовах впровадження інклюзивного підходу у ЗДО та ЗЗСО варто підкреслити, що особливе місце у цьому процесі посідають форми позакласної та позаурочної діяльності дитини. Педагоги-дослідники (Б. Кобзар) відзначають, що позакласна робота дозволяє поширити й поглибити знання дітей, зміцнити набуті на заняттях навички та вміння, розвинути здібності дітей, задовільнити їх різнобічні інтереси, сформувати самостійність, організувати практичну суспільно корисну діяльність, дозвілля дітей. Виховна та позакласна робота дозволяє збільшити час цілеспрямованого соціально-педагогічного впливу на здобувачів освіти, що є особливо важливим для розвитку сприятливих толерантних взаємин у групі / класі, формування соціально-цінних якостей здобувачів освіти, збагачення емоційної сфери та соціального досвіду дітей з порушеннями розвитку.

Значення названих форм роботи у вихованні особистості школяра підкреслюють Л. Нечепоренко, Я. Подоляк, Г. Пономарьова [4, с. 109]. Відзначаючи роль позакласної виховної роботи для розвитку здобувачів освіти з розумовою відсталістю О. Вержиховська, наголошує, що саме в цій діяльності створюються взаємини, що сприяють формуванню моральних якостей здобувачів освіти, особливо молодшого шкільного віку [5, с. 5].

При цьому зміст, методи й організаційні форми виховної роботи, зауважує В. Глобчак, менш регламентовані, ніж у навчальному процесі [6, с. 19–20]. Вихователь чи учитель початкових класів має можливість побудувати виховну роботу цікаво, задовольнити потреби кожної дитини в активності, самодіяльності, у спілкуванні з однолітками, що не завжди є можливим на заняттях. Позакласна робота має спільну мету і завдання із соціально-педагогічною діяльністю, їх поєднують такі ідеї, як: ідея реалістичних цілей виховання та різнобічного

розвитку особистості дитини, який базується на здібностях та обдаруваннях; ідея самовизначення дитини – процес інтеграції окремих позитивних якостей у єдине ціле; ідея спрямування на особистість – центр усієї виховної роботи має бути спрямований на дитини, а не програми виховання; ідея добровільності, щоб учитель домагався вияву в здобувачів освіти інтересу, прагнення до саморегуляції природних сил, власної ініціативи й творчості у виконанні дій.

На думку вчених (А. Нісімчук, О. Падалка, І. Смолюк, Т. Шпак) основними закономірностями виховної роботи в позаурочний час є: обумовленість виховання суспільними потребами та умовами життя; взаємозалежність виховання, навчання, освіти та розвитку особистості; залежність виховання від вікових та індивідуальних особливостей дитини.

Отже, важливим положенням концепції технологізації розвитку соціальності дітей є визнання значного потенціалу засобів виховної позакласної та позаурочної діяльності у збагаченні інклюзивного середовища закладу освіти для повноцінного розвитку соціальності здобувачів освіти. Цей вид діяльності через різноманіття форм організації дозволяв здобувачів освіти (масових – свята, акції, флеш-моби, форум-театр; групових – заняття гуртків, клубів, секцій; індивідуальних – консультування та індивідуальні заняття з обдарованими дітьми) поєднує внутрішню та зовнішню соціально-педагогічну діяльність в інклюзивному освітньому середовищі.

Процес розвитку соціальності здобувачів освіти з погляду технології має низку етапів. Традиційно, першим із них виступає діагностика первинного рівня соціальності здобувачів освіти та вивчення специфічних умов інклюзивного освітнього середовища; інші – логічно визначити на основі системно-структурного підходу до аналізу змісту розвитку соціальності та періодизації психовікового розвитку здобувачів освіти – соціальна освіта (набуття соціальних знань, умінь, становлення системи цінностей) – для здобувачів освіти молодшої школи; допомога у розвитку індивідуальності (формування соціальних якостей, розвиток суб'єктності) – для здобувачів освіти середньої школи; збагачення соціального досвіду – для

здобувачів освіти старшої школи; останнім етапом є оцінка отриманого результату та зворотній зв'язок.

Розробка технології розвитку соціальності здобувачів освіти в умовах інклюзивної освіти передбачає визначення концептуального положення щодо прогнозування результату реалізації цього процесу. Спираючись структурний аналіз складників соціальності особистості, можемо стверджувати, що результат досліджуваного процесу відбиває динаміку набуття дитиною здатності до соціальної взаємодії, а саме: вдосконалення соціально значущих та соціальних якостей, засвоєння соціальних емоційних реакцій; базується на соціальних знаннях та вміннях, детерміноване системою людських цінностей осмислення людиною себе як члена суспільства, визначення своїх позицій в ньому; напрацювання різних форм самовиявлення у різних видах соціальної поведінки, звичних реакцій у певних соціальних діях, усвідомлення себе суб'єктом власної діяльності.

У цілому, застосування принципів системно-структурного аналізу на концептуальному рівні обґрунтування соціально-педагогічної технології розвитку соціальності здобувачів освіти в умовах інклюзивного освітнього середовища дозволяє розглянути досліджуваний процес як систему змін особистості у певній соціальній ситуації розвитку, що відбуваються завдяки взаємодії взаємопов'язаних та взаємодетермінованих складників: об'єкт, суб'єкт, мета, завдання, принципи, зміст, форми, методи, засоби, результат.

Об'єкт розвитку соціальності здобувачів освіти визначається, зважаючи на те, що, це двосторонній процес, який передбачає взаємне збагачення соціального досвіду дітей з функціональними обмеженням та дітей зі станом здоров'я та розвитку у межах вікової норми; суб'єктом виступає соціальний педагог, а також асистент учителя / вихователя, соціальний працівник, корекційні педагоги, інші фахівці.

Мета розвитку соціальності здобувачів освіти в умовах впровадження інклюзивного підходу в освіті пов'язана з удосконаленням здатності особистості дитини до соціальної взаємодії; визначено завдання полягають у комплексні діагностиці й систематичному моніторингу змін, створенні умов

у середовищі закладів освіти для набуття дітьми соціально значущих та соціальних характеристик, напрацюванні різних форм самовиявлення у різних видах соціальної поведінки. Досягнення мети ґрунтується на принципах (природовідповідності, культуровідповідності, гуманістичної спрямованості виховання, безперервного загального розвитку особистості тощо).

Зміст процесу розвитку соціальності здобувачів освіти в умовах інклюзивного навчання визначається виходячи з самої структури соціальності, зі специфіки безбар'єрного освітнього середовища, з визначення напрямів соціального виховання як процесу, що зумовлює розвиток соціальності здобувачів освіти. Доречними є активізуючі, інтерактивні форми та методи навчання.

Результат досліджуваного процесу відбиває динаміку набуття дитиною здатності до соціальної взаємодії, а саме: вдосконалення соціально значущих та соціальних якостей, засвоєння соціальних емоційних реакцій, збагачення соціальних знань та вмінь, засвоєння гуманістичних цінностей, осмислення людиною себе як члена суспільства, визначення своїх позицій в ньому, напрацювання різних форм самовиявлення у різних видах соціальної поведінки, звичних реакцій у певних соціальних діях, усвідомлення себе суб'єктом власної діяльності.

Напрямом подальшого дослідження порушеної проблеми на основі застосування технологічного погляду на досліджуваний процес визначатимемо максимальне наближення розробленої моделі до потреб практики соціального виховання дітей в умовах інклюзивної освіти, що передбачає: розподіл процесу розвитку соціальності на внутрішні взаємопов'язані фази та операції; обґрунтування шляхів поетапної координації соціальних дій, впливів, спрямованих на досягнення необхідного результату; визначення змісту включених у соціальну технологію процедур і операцій, а також відбір відповідних засобів їх реалізації.

Список використаної літератури

- 1. Григоренко В. Л.,** Рассказова О. І., Рассказова П. І. Інноваційні засоби розвитку соціальності дошкільників в інклюзивному освітньому просторі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11 : Соціальна робота. Соціальна педагогіка* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 24 (II том). С. 25–33.
- 2. Рассказова О. І.** Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти. Теорія та технологія : монографія. Харків : ФОП Шейніна О.В., 2012. 468 с.
- 3. Робота з дітьми і молоддю в інклюзивному та інтегрованому освітніх середовищах** : навч.-метод. пос. / укл.: М. О. Андреева, К. С. Волкова, Т. В. Отрошко, О. І. Рассказова, Ю. І. Чернецька, С. Я. Харченко. Харків : ХГПА, 2020. 186 с.
- 4. Нечипоренко Л. С.,** Пономарьова Г. Ф., Подоляк Я. В. Сучасна педагогіка : навчальний посібник. Харків, 2007. 216 с.
- 5. Вержиховська О. М.** Формування моральних якостей у розумово відсталих молодших школярів у позакласній виховній роботі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03; Ін-т дефектології АПН України. Київ, 2001. 21 с.
- 6. Глобчак В.** Особистісно орієнтоване навчання і виховання молодших школярів на уроках у початковій ланці. *Рідна школа*, 2004. № 4. С. 19–20.

В. І. Степаненко

доктор педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ КЛІЄНТІВ

Анотація. У підрозділі представлені основні форми і види дистанційного консультування в соціальній роботі: консультування з використанням телефонного зв'язку –

телефонне консультування, телефон довіри, гаряча лінія, call-центр; консультування з використанням інтернет-ресурсів в режимах онлайн і офлайн – сайтів, форумів, чатів, електронної пошти, IP-телефонії, віртуальне консультування, онлайн-консультування з використанням платформ з можливостями відеозв'язку; консультування за допомогою різноманітних засобів масової інформації. Визначені їхні особливості, переваги і недоліки, наведені приклади використання в роботі з різними категоріями клієнтів.

Ключові слова: *дистанційне консультування, клієнт, консультант, онлайн-консультація, офлайн-консультація, телефонне консультування, інтернет-консультування, консультування за допомогою ЗМІ, соціальна робота.*

Сучасна соціальна робота орієнтована на створення сприятливих умов для соціалізації особистості, сприяння її всебічному розвитку, задоволення соціокультурних потреб, допомогу у вирішенні життєвих труднощів, відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності. Одним з провідних видів професійної діяльності соціального працівника є консультування [15]. Останнім часом набуває популярності дистанційне консультування за низки обставин, пов'язаних з глобалізаційними процесами, інформатизацією суспільства, віддаленістю місця проживання клієнта, військовими конфліктами, введенням карантинних заходів, пов'язаних з поширенням загрози захворювання COVID-19 тощо. Дистанційні форми консультування, які передбачають використання телефонного зв'язку й інтернет-ресурсів, засобів масової інформації, є своєрідними способами презентації і реалізації професійних послуг у віртуальному просторі, забезпечують швидкий обмін інформацією, дозволяють вирішувати проблеми різних категорій клієнтів.

Дистанційне консультування як форма соціальної послуги консультування за Державним стандартом являє собою «заочне консультування, здійснюване суб'єктом, що надає соціальну послугу за запитами отримувачів за допомогою технічних засобів (телефонне, онлайн консультування), яке за потреби забезпечує анонімність отримувача соціальної послуги» [17].

Вдосконалення дистанційних форм консультування в соціальній роботі залежить від рівня інформатизації суспільства, науково-технічного прогресу, доступності і популярності технічних засобів зв'язку на певний момент розвитку суспільства. Особливості дистанційного консультування полягають у тому, що клієнт може спілкуватися з соціальним працівником в режимах онлайн (робота в режимі реального часу) та офлайн (консультаційне листування з можливістю відкладеної в часі відповіді). Кожна з цих форм може реалізовуватися як за умов індивідуального, так і групового дистанційного консультування. Стадії й основні прийоми дистанційного консультування (слухання, перефразування, резюмування, робота з почуттями тощо) співпадають з очним [3; 12].

Дистанційні консультаційні послуги надаються тим, кому незручно в силу різних причин (фізичні обмеження, далека відстань, карантинні обмеження, захист приватного життя та ін.) потрапити на особисту зустріч до соціального працівника [20].

Перевагами дистанційного консультування є: доступність; можливість надання послуг особам, які не є клієнтами організації; можливість залучення нових клієнтів; комфортність для клієнта внаслідок віддаленості консультанта; анонімність. Проте є і певні обмеження, пов'язані з емоційним компонентом спілкування у віртуальному просторі, проблемою відстеження реакцій клієнта, незручністю уточнення деталей його ситуації, складністю залучення до очних консультацій тощо [3; 20]. Також варто зазначити, що для клієнтів, які знаходяться в серйозній кризі, не можуть довго і виразно описувати свій стан, схильні приховувати від консультанта частину інформації, не готові повністю брати участь у процесі свого зростання і саморозвитку, дистанційні форми консультування не є ефективними [3].

Використання інтернет-простору для надання послуг дистанційного консультування у нашій країні стало технічно можливим та економічно рентабельним тільки в останні роки. Це пов'язано з виникненням нових форм передачі даних в інформаційних мережах, впровадженням високоефективного і відносно недорогого телекомунікаційного устаткування, появою

цілого ряду організацій, що надають технічну підтримку в розробці модульних елементів інтернет-змісту та ін. [2]. Слід зазначити, що у співвідношенні професійного використання інтернету постають різні етичні питання, які стосуються проблем ліцензування такого виду діяльності, безпеки інформації про здоров'я клієнта, ідентифікації клієнта, кваліфікації консультанта та ін. [10]. Зокрема, у клієнта немає можливості достовірно переконатися у рівні підготовки інтернет-консультанта. Не виключена можливість надання допомоги в інтернет-просторі будь-якою людиною, що, безумовно, викликає занепокоєння. На сьогодні для того, щоб клієнт зміг переконатися у належній кваліфікації інтернет-консультанта, фахівці часто об'єднуються у федерації, співтовариства тощо [12, с. 74].

Розглянемо особливості основних форм дистанційного консультування. Так, особливості *інтернет-консультування* полягають у тому, що клієнт може отримати консультацію щодо вирішення своєї проблеми за допомогою заповнення спеціальної анкети, яка розміщується на відповідному сайті. При цьому, наявність і заповнення анкети виступає в якості елемента рефлексії потенційного користувача відносно спектру можливих проблем. Після отримання заповненої анкети відповідно до специфіки запиту клієнт направляється до спеціаліста-консультанта, який спеціалізується на вирішенні певного кола питань. Якщо клієнт має бажання отримувати консультаційні послуги анонімно (про що він повідомляє в анкеті), то відповідь направляється на електронну пошту або в режимі закритого / приватного чату. Більшість інтернет-консультантів використовують електронну пошту, відеоконференції, інтернет-телефонії та ін. [3].

Електронна пошта як форма дистанційного консультування особливо підходить людям, яким подобається писати, і людям, які мають дуже щільний графік. Електронні листи можуть дати консультанту певну психодіагностичну інформацію щодо проблеми клієнта – опис причин, мотивів, дій різних людей, які призвели до кризи. Під час консультування за допомогою електронної пошти консультант може використовувати такі прийоми, які забезпечують зворотний

зв'язок з клієнтом:

- переказ – цитування певних висловів, речень з листа клієнта;

- уточнення – звернення до клієнта з проханням доповнити, роз'яснити певні моменти, які вказані у листі;

- подальший розвиток думки клієнта за допомогою викладу підтексту, повідомленого ним, не порушуючи його зміст, висунення гіпотез щодо подальшого ходу подій;

- повідомлення консультантом про сприйняття стану клієнта, дзеркальне відображення його почуттів, а також сприйняття консультантом самого себе і своїх почуттів в такій ситуації;

- зауваження про хід письмового діалогу на етапі отримання повторних листів за типом: *«Я думаю, що ми з Вами знайшли ряд варіантів вирішення питання ...»*.

Електронне листування може продовжуватися до тих пір, поки у клієнта не з'явиться відчуття, що проблема в цілому вирішена.

Незважаючи на те, що при спілкуванні за допомогою електронної пошти, консультант може отримати психодіагностичну інформацію, така інформація є обмеженою у певному сенсі – не враховуються поза, міміка, жести, голосові інтонації клієнта, що є можливим при очному консультуванні [7].

До інтернет-консультування можна включити віртуальне консультування (інформування населення з актуальних питань – повідомлення, статті, розміщення в інтернет-просторі різних матеріалів). Таке консультування здійснюється за допомогою інтернет-технологій (чати, месенджери, соціальні мережі). Особливістю цієї форми консультування є те, що передбачається непрямий запит клієнта, як і для консультування через пресу. Тобто інформація «очікує на читача», який може потрапити або не потрапити на те або інше повідомлення [26].

Сьогодні віртуальне спілкування може відбуватися на *спеціалізованих форумах або в чатах*, де люди, об'єднані певними спільними проблемами, які намагаються обговорити і знайти для себе рішення. Робота *форуму* передбачає створення тем у розділах з можливістю їх обговорення. Веб-форум

найчастіше має таку структуру: розділи – теми – повідомлення. Клієнт, зайшовши на спеціалізований форум, може отримати інформацію у вигляді текстів чи відеоматеріалів з тих проблем, які є для нього нагальними, або ж бути пасивним співучасником консультування на відкритому форумі. *Чат* дозволяє швидко обмінюватися текстовими повідомленнями у режимі реального часу.

Дистанційне інтернет-консультування має просвітницьку функцію, яка передбачає можливість навчатися на помилках інших, спостерігати, коментувати (брати пасивну чи активну участь в обговоренні проблеми). Консультативні чати і форуми відрізняються від звичайних тим, що на них під керівництвом консультанта обговорюються проблеми спільні для всіх учасників [12].

Процес консультування на форумах або чатах у більшості має інтерактивний характер. На сьогоднішній день такий вид дистанційного консультування набуває популярності і має багато переваг, які полягають, насамперед, у тому, що, коли людині погано, вона має можливість висловити свої переживання, спілкуючись на форумі з іншими учасниками і фахівцями, отримати пораду і підтримку. Однак, якщо форум є змішаним і висловлювати думку мають можливість усі, то він перетворюється на так зване «звалище» рекомендацій фахівців і життєвих історій його учасників. У такій ситуації людині складно знайти раціональні варіанти вирішення проблеми. Окрім того, на форумах можуть висловлювати свою думку декілька фахівців, які використовують різні підходи і методи до вирішення проблеми. Виходячи з цілого спектру таких порад фахівців, існує загроза того, що клієнт може самостійно «ставити собі діагноз» і визначати способи його «лікування», що в результаті створює ілюзію допомоги [5].

Отже, на форумі будь-який учасник чи спостерігач може втрутитися у хід консультування конкретного клієнта – випередити відповідь клієнта, коментувати і давати оцінку діям консультанта, надавати свій смисловий зміст обговорюваному, що є суттєвим недоліком такого виду консультаційних послуг. Однак, слід зазначити, що відповідні втручання можуть спостерігатися і під час класичного групового

консультування [12].

Консультування громадян за допомогою різноманітних засобів масової інформації – газети, журнали, інтернет-видання та ін. Такий вид дистанційного консультування має просвітницький характер і передбачає надання певних знань без прив'язки до окремої людини, її життєвої ситуації. До основних тем, які розкриваються у ЗМІ, можна віднести: виховання дітей у сім'ї, дитячому садочку, закладі загальної середньої освіти, соціальне здоров'я підлітків і молоді, негативні явища в молодіжному середовищі, домашнє насильство, булінг, питання творчості, соціального й особистісного розвитку, національної самосвідомості, впливу ЗМІ на дітей і підлітків, причини дитячої бездоглядності та ін.

Варто наголосити на тому, що хоча консультування громадян за допомогою ЗМІ в основному виконує просвітницьку функцію, втім воно може розглядатися і як одна з форм консультування під час гострої потреби населення чи конкретної соціальної групи у певних знаннях і рекомендаціях у кризових умовах життя, коли будь-яка професійна інформація може мати психотерапевтичний ефект за принципом «тут і тепер».

Найбільш поширеними формами консультування громадян за допомогою ЗМІ є:

1) стаття на актуальну для населення тему соціально-психологічного, соціально-правового, соціально-педагогічного характеру, різних видів соціальної допомоги і соціальних послуг;

2) інтерв'ю зі спеціалістом, який дає відповіді на запитання з конкретної актуальної для населення теми (вибір теми формується за запитом населення, який відображають листи читачів чи глядачів, що надходять до редакції, телестудії, радіостудії);

3) коментар соціального працівника до публікації, полеміка у газеті чи журналі з приводу певної соціальної проблеми, життєвої ситуації;

4) консультація-відповідь читачеві чи глядачу, який безпосередньо звернувся до спеціаліста через лист або дзвінок до редакції, теле-, радіостудії [26, с. 384].

Онлайн консультування з використанням платформ з можливостями відеозв'язку (Skype, Viber, Google Meet та ін.) як форма консультування в мережі Інтернет є найбільш наближеним до умов очної бесіди. Таке консультування в реальному часі дає можливість одразу уточнити деталі питання, яке обговорюється, перед тим, як надавати рекомендації клієнту; одночасно прослідкувати за динамікою невербальних проявів, інтонацією мови клієнта. Це дозволяє консультанту регулювати хід бесіди, повертати розмову в потрібне русло [7]. У груповому онлайн-консультуванні соціальні працівники, «зустрічаються» з клієнтами, використовуючи студії відеоконференцзв'язку. Учасники бачать один одного на екранах і ведуть діалоги в реальному часі через спікерів [27].

Відеоконференцзв'язок має свої переваги і недоліки. З одного боку, відео дозволяє спілкуватися віч-на-віч, що може втішити деяких клієнтів і надати додаткову інформацію про стан проблеми для консультантів. Проте консультант повинен пам'ятати про те, що видно на задньому плані при використанні веб-камери. Світлий колір кімнати, чистий фон і адекватне висвітлення важливі як для створення професійної атмосфери, так і для того, щоб не відволікатися від сеансу. У багатьох випадках клієнт може також використовувати веб-камеру будинку. Це дає консультанту унікальну можливість побачити клієнта в домашній обстановці. Як і в очному консультуванні важливо уникати засуджень й упередженого ставлення. Окрім того, ефективність такого виду консультування багато в чому залежить від якості підключення до Інтернету [28].

Телефонне консультування. Метою телефонного консультування є швидка допомога соціально-психологічного характеру у різноманітних кризових ситуаціях (смерть, горе, втрата близької людини, сварка, проблема особистого чи соціального характеру), у стані стресу чи депресії [8].

Обставини, пов'язані з військовим конфліктом, кризою чи надзвичайними ситуаціями, можуть призводити до втрати зв'язку з близькими людьми. У таких умовах члени сім'ї, потребують підтримки, яка часто здійснюється саме за допомогою телефонного консультування. В процесі телефонного консультування (як під час першого звернення

клієнта, так і регулярної підтримки) необхідно пристосуватися до тієї ситуації, в якій перебуває клієнт. Зробити це досить непросто, оскільки за допомогою телефону все, що хоче сказати консультант, передається тільки голосом, візуальний контакт відсутній. Проте певні невербальні сигнали, наприклад, кивання головою, яке використовується за умови особистої зустрічі з клієнтом, може бути замінене певним тоном голосу, більш повільним темпом мови і використанням простих чітких формулювань.

У роботі з клієнтами, які втратили зв'язок з членами своєї сім'ї, під час телефонного консультування можуть виникнути такі труднощі:

- складний психологічний стан клієнта: агресія, стрес, істерика, апатія, пригніченість, невпевненість у завтрашньому дні, розгубленість тощо;
- уразливість;
- неможливо застосувати прийоми тілесноорієнтованої терапії у певних ситуаціях (покласти руку на плече або спину, погладити по голові, дати води тощо);
- відсутність інформації про зниклого родича, яку очікують почути члени сім'ї.

Дії фахівця під час телефонного консультування клієнтів, які втратили зв'язок з членами своєї сім'ї:

- Говорити тихо, вимовляти слова повільно і чітко.
- Слова повинні бути простими і зрозумілими.
- Ігнорувати зауваження на свою адресу, сконцентруватися на допомозі.
- Визначити емоції клієнта – прийняти його інтерпретацію подій, не сперечатися.
- Не очікувати від людини чіткої логіки;
- У разі необхідності підказати контакти необхідної клієнту організації або ж повідомити, що дізнається інформацію, якої він потребує, і передзвонити йому після цього.
- Дати клієнту час для опису ситуації, проблем, переживань, не перебувати його.
- Задавати питання відкритого типу і без відтінку звинувачення. Наприклад: *Що Ви можете ще розповісти про це? Що Вам ще повідомили?*

– Уникати питань, що починаються з «Чому?». В таких питаннях є прихований докір, звинувачення або осуд. Наприклад, неправильним буде задавати питання у такому формулюванні: «Чому Ви не зробили цього?».

– Питання не слід формулювати таким чином, щоб визначати проблему або рішення, поки цього не зробить сам клієнт. Наприклад: «Мабуть, Ви вже втомилися від цього стану?», «Мені здається, що Ваші рідні не мають рації» – висловлювання подібного типу «нав'язують» співрозмовнику думку або рішення.

– В процесі розмови ставити уточнювальні питання, які можуть бути для клієнта свідченням того, що Ви його слухаєте («Не могли б Ви трохи більше розповісти про ...», «Ви гадували про »).

Завжди складно спілкуватися з людиною, що втратила зв'язок з близьким, яка чекає звісток про свого родича, його долю, і кожен телефонний дзвінок сприймається членами родини як можлива добра звістка. Перша фраза, як правило, найважча, але, в той же час, і найважливіша та визначає хід подальшої розмови (*Я знаю, що це досить складна ситуація – у мене немає для Вас нової інформації, я дзвоню, щоб уточнити, як Ви себе почуваєте і, можливо, у Вас є нова інформація ...; Я хотів би обговорити з Вами ситуацію / поговорити з Вами про ...*). По закінченню розмови необхідно дати клієнту «посил» для наступного телефонного дзвінка (*Буду радий почути Вас ...; Ви завжди можете зателефонувати нам ...*) [24].

Серед різновидів телефонного консультування виокремлюють *гарячі лінії*, які поділяють на спеціалізовані і загальні. Спеціалізовані гарячі лінії являють собою телефонні служби, діяльність яких спрямована на певну мету. Наприклад, превенції суїцидів, основною метою яких є попередження самогубств. Однак така служба може здійснювати консультування, надавати довідки й інформацію, простежувати віддалені результати консультативної допомоги і співпрацювати з мережею інших суспільних служб підтримки.

Загальні гарячі лінії мають програми більш широкого змісту і пропонують населенню різні послуги. До таких послуг належать: консультування, надання довідок та інформації,

простеження віддалених результатів консультативної допомоги, превенція самогубств, емоційна підтримка людей похилого віку, які знаходяться без догляду близьких людей, направлення за викликом бригад допомоги у кризових ситуаціях (кризова інтервенція), допомога жінкам і дітям, які зазнали насильства, відповіді у нічний час й у вихідні дні на звернення у місцеві заклади соціального захисту та ін. Ці лінії зазвичай працюють протягом доби і без вихідних [22].

Прикладом дистанційного телефонного консультування може бути Національна гаряча лінія «Донбас SOS» – інформаційно-консультаційний центр для постраждалих від збройного конфлікту на Донбасі. Консультаційні послуги надаються щодо широкого кола питань стосовно реалізації і захисту прав, свобод та інтересів громадян, постраждалих від збройного конфлікту, їх соціального та пенсійного забезпечення, перетину лінії розмежування, доступу до освітніх, медичних і житлових програм, програм працевлаштування тощо [14].

Гаряча лінія «Донбас SOS» функціонує з червня 2014 року. В листопаді 2014 року відбулася її модернізація з переходом на загальнонаціональний безкоштовний call-центр. Приймаються дзвінки на мобільний, стаціонарний телефони або за допомогою спеціального обладнання для call-центру. Перевагою мобільного телефону при цьому є можливість вільного переміщення операторів гарячої лінії, можливість перенесення гарячої лінії в інше місто. Перевагою системи call-центру є безкоштовність для абонентів, автоматична фіксація та аудіо-запис всіх вхідних дзвінків, що в подальшому полегшує ведення статистики та аналітику, автоматичне вітання для інформування абонента щодо згоди на надання персональних даних і запису дзвінка.

Особливості роботи гарячої лінії Донбас SOS:

1. Чергування операторів по 3 години, щонайменше 3 – 4 рази на тиждень;
2. Проведення тренінгів для операторів на постійній основі: інформування щодо нових можливостей роботи з Інформаційною системою; запобігання психологічному перевантаженню й емоційному вигоранню.

3. Кейс-менеджмент складних дзвінків.
4. Підтримка у разі необхідності операторів гарячої лінії більш досвідченими кейс-менеджерами.
5. Користування операторами гарячої лінії окремо створеною інформаційною платформою з найактуальнішою інформацією та найкращим досвідом з розв'язання типових питань.

Прикладом спеціалізованого дистанційного консультування є телефонне консультування внутрішньо переміщених осіб з інвалідністю. Національна Асамблея інвалідів України створила телефонну гарячу лінію, яка завдяки програмі «Сприяння процесам відновлення життєдіяльності внутрішньо переміщених осіб» за підтримки ПРООН в Україні також була розширена до call-центру. Телефонна «гаряча лінія» передбачає оперативне реагування на гострі проблеми ВПО з інвалідністю та членів їх родин, а також вжиття заходів щодо вирішення невідкладних питань. У роботі Call-центру задіяні працівники, які мають вищу освіту, досвід роботи у сфері соціального захисту та забезпечення прав людей з інвалідністю не менше 3 років, працівники, які мають інвалідність, працівники з числа ВПО. У процесі консультування це забезпечує більш глибоке розуміння потреб і проблем ВПО з особливими потребами, вирішення цілого ряду актуальних питань [16].

В Україні досить поширеними є лінії *«Телефон довіри»*. Телефон довіри можна розглядати як форму психопрофілактичної роботи, соціально-терапевтичної допомоги, яка адресована особам, що перебувають у кризових станах. У разі дзвінка клієнту не потрібно називати себе або повідомляти про місце свого перебування, що дає йому можливість відчувати себе вільним у викладі особистих проблем і складних ситуацій, які в силу анонімності виявляються не ототожнюваними до нього у реальному житті. У деяких абонентів таке ставлення формується поступово в ході діалогу. Інші ж використовують анонімність для обговорення ситуацій, які нібито сталися з їхніми близькими і знайомими, але насправді мають відношення безпосередньо до них.

На лінії *«Телефонів довіри»* за консультацією звертаються

люди, які мають складні проблеми суперечливого характеру. Безпосередня робота з клієнтами будується відповідно до принципів телефонного консультування. По суті телефон довіри імітує розмову «з самим собою» і виконує функцію «лікування такою розмовою» [13]. Основними проблемами, з якими звертаються клієнти до ліній телефонного консультування, є: екзистенціальні, вікові, сімейні конфлікти, кризові стани, екстремальні ситуації, хвороба чи вмирання; консультування дітей та підлітків, жертв сексуального насильства, суїцидальна поведінка, сексуальні проблеми, проблеми адикцій та ін. [22].

Телефони довіри дають клієнту можливість звертатися з будь-якого місця, в зручний для нього час, забезпечують особливу довіру. Встановленню особливої довіри сприяє те, що під час телефонного консультування виникає ефект «випадкового попутника», коли у звичайній бесіді незнайомі люди «виливають душу». Окрім того, попри відстань, клієнт і консультант у певному сенсі перебувають поруч. При такому типі консультування клієнт має право на переривання контакту, тобто може в будь-який момент покласти слухавку [8]. Зміст допомоги полягає в одержанні клієнтом поради, відчутті ним моральної підтримки, знаходженні відповіді на питання, роз'ясненні життєвої ситуації, виплескуванні болю, висловленні власних думок, допомозі щодо зміні його емоційного стану, заспокоєнні, знятті напруги, обговоренні переживань.

Отже, телефон довіри – це служба, у яку може звернутися кожен, хто опинився у складних життєвих обставинах, щоб отримати допомогу, бути впевненим в особливій атмосфері захищеності, розуміння і довіри [23].

Розглянемо особливості організації дистанційного консультування соціальними працівниками / соціальними педагогами різних категорій клієнтів в умовах COVID-19. У період уведення карантинних заходів, пов'язаних з поширенням загрози захворювання коронавірусом, зростає роль працівників психологічної служби в системі освіти (соціальних педагогів, психологів) щодо збереження психічного і соціального самопочуття учнів через їхнє довготривале перебування вдома і самоізоляцію, які призводять до зниження їхньої активності і соціальних контактів; бездоглядність у зв'язку з роботою

батьків за відсутності можливості віддаленого (дистанційного) виконання своїх посадових обов'язків, яка збільшує вразливість дітей до різних соціальних ризиків, зокрема в мережі Інтернет. Батьки і вчителі за таких умов також потребують допомоги, яка стосується питань емоційної рівноваги, стресостійкості, тривоги тощо. Поширеними формами дистанційного консультування у закладах освіти стали наступні:

а) індивідуальне та групове онлайн-консультування з використанням доступних платформ з можливостями відеозв'язку (Viber, Skype, Zoom, Jitsi Meet, інші);

б) групові консультації у текстовому форматі для окремих цільових груп з розміщенням на сайті закладу освіти, у онлайн-групах (Viber, закриті facebook-групи) учнів, батьків, педагогічних працівників, працівників психологічної служби;

в) індивідуальне онлайн-консультування з використанням вище згаданих доступних платформ з можливостями відеозв'язку або в форматі телефонного спілкування та листування (електронна пошта, Messenger, Viber, Skype, інші) [6].

Загалом у сучасних реаліях соціальні педагоги набувають нового досвіду дистанційної реалізації основних завдань психологічної служби в умовах екстремальної ситуації в країні: збереження та зміцнення психічного і соціального здоров'я; сприяння забезпеченню психологічної безпеки, надання соціально-педагогічної допомоги всім учасникам освітнього процесу, сприяння особистісному, інтелектуальному, фізичному і соціальному розвитку здобувачів освіти [21, с. 22].

У роботі з клієнтами управлінсь соціального захисту населення наведемо приклад міста Запоріжжя, де в 2019 р. запроваджена IP-телефонія (багатоканальний телефонний зв'язок з функцією надання консультацій з різних питань без залучення спеціалістів); проводиться онлайн-консультування в соціальній мережі Facebook, програмах Viber, WhatsApp, Skype. Впровадження відповідних технологій надало можливість мешканцям міста отримувати інформацію про свої права на отримання різних видів соціальної підтримки і допомоги, не виходячи з дому [4].

В умовах карантинних обмежень у центрах зайнятості

населення набуло розповсюдження онлайн консультування безробітних громадян. Так, наприклад, для жителів Лиманської міської об'єднаної територіальної громади (ОТГ) (м. Лиман, Донецька область) фахівцями Лиманського міського центру зайнятості у зв'язку з відсутністю можливості виїзду до старостинських округів в умовах пандемії регулярно проводяться інформаційно-консультаційні онлайн заходи. Усі зацікавлені мають можливість ознайомитися з вимогами чинного законодавства про зайнятість населення, соціальне страхування на випадок безробіття, порядком реєстрації в центрі зайнятості, можливістю отримання послуг під час карантину, отримати інформацію стосовно ринку праці міста та регіону, використання новітніх онлайн технологій та електронних сервісів служби зайнятості, а також роз'яснення механізмів віддаленого користування послугами служби зайнятості. Під час консультування особлива увага звертається на можливості служби зайнятості в питаннях працевлаштування, підвищення конкурентоспроможності громадян шляхом професійного навчання. Фахівці центру зайнятості звертають увагу на необхідність активізації власних зусиль клієнта щодо пошуку роботи, пропонують звертатися за допомогою до центру зайнятості, де нададуть корисну інформацію щодо наявних вакансій на підприємствах та навчать техніці пошуку роботи [11].

Чернівецький обласний центр зайнятості запровадив онлайн консультування для осіб з інвалідністю «Запитай у PROFІ» на платформі Google Meet. Основні теми для обговорення:

- вибір, зміна професії і професійної освіти;
- пошук роботи і працевлаштування;
- аспекти законодавства про зайнятість [25].

В установах виконання покарань у зв'язку з COVID-19 стало досить проблематичним консультування з питань профілактики ВІЛ та підтримки ВІЛ-позитивних засуджених. Соціальні працівники через карантинні обмеження були позбавлені можливості проводити консультації засуджених у звичному режимі. Це призвело до необхідності організації

дистанційного консультування, що також викликало цілу низку проблем. Так, наприклад, у Сумській області у Конотопському виправному центрі в умовах карантину соціальний працівник зміг продовжити консультування за телефоном, оскільки засудженим можна користуватися мобільним зв'язком, а в Роменській і Сумській колоніях засуджені такої можливості не мали, оскільки їм користуватися телефоном заборонено.

Багато колоній на початку пандемії не мали технічної можливості організувати Skype-дзвінок. Але навіть якщо така можливість і була, то організація відповідних умов зв'язку є доволі складним завданням, оскільки, коли засуджений користується комп'ютером, за правилами відповідних установ за ним обов'язково має спостерігати працівник колонії. У такому випадку розкривається статус засудженого, порушується конфіденційність, оскільки під час розмови можуть обговорюватися питання щодо ВІЛ-інфекції, вживання наркотиків тощо.

Центр охорони здоров'я Державної кримінально-виконавчої служби дозволив телемедицину, тобто, за необхідності можна провести онлайн-консультування. Проте це можливо лише за умови, якщо в медичній частині є швидкий інтернет. Саме в медичній частині, оскільки це те місце, де засуджений може мати онлайн-зв'язок виключно в присутності лікаря – без наглядачів, є єдина можливість не порушувати правила конфіденційності [19].

У соціально-психологічній реабілітації осіб із залежністю від наркотичних засобів чи психотропних речовин за державним стандартом дистанційно соціальна послуга консультування надається з використанням технічних засобів комунікації (онлайн-, телефонне консультування тощо) із забезпеченням анонімності її отримувача. В стандарті вказано, що дистанційна форма консультування має перевагу для її отримувачів віком до 18 років, оскільки вони здобувають обов'язкову загальну середню освіту [18].

Ще однією категорією, яка потребує особливого підходу і дій фахівця в процесі дистанційного консультування, є сім'ї, які опинилися у складних життєвих обставинах. Соціальному працівнику необхідно враховувати, що у людей можуть бути

різні реакції на стрес: дратівливість, істерика, агресивність, зниження когнітивних функцій та ін. Такі прояви необхідно приймати як реакцію на страх, відчуття втрати контролю. На час карантинних обмежень потрібно:

- зателефонувати клієнтам, які перебувають чи тим, кого планували взяти під соціальний супровід;
- повідомити про новий режим роботи;
- визначитися з тим, якими засобами буде продовжено подальше консультування;

- нагадати клієнтам про те, що у разі небезпеки вони завжди можуть цілодобово телефонувати на екстрені номери телефонів;

- надати номери допоміжних організацій (гарячі лінії, телефони довіри);

- завжди представлятися на початку розмови; під час розмови визначити ключові питання; підсумувати почуте наприкінці розмови; попросити клієнта повторити важливі моменти розмови, щоб переконатися, що він усе правильно зрозумів; попросити його зробити нотатки;

- ключові запитання – це запитання, які були складені задалегідь і які мають на меті з'ясування стану клієнта. Ключові запитання допомагають клієнту зрозуміти ситуацію, дають можливість замилитися над своїми можливими діями, більш швидко й адекватно реагувати на події;

- задавати відкриті й уточнюючі запитання наступним чином. Наприклад:

а) замість «*Чи є у вас їжа?*» запитати «*На скільки днів вам вистачить продуктових запасів? Чи є можливість їх поновити?*»;

б) замість «*Як поводить ся ваш чоловік/жінка?*» запитати «*Чи вживає чоловік / жінка алкоголь? Чи б'є вас? Чи є куди піти в разі небезпеки? Куди саме? На скільки часу вас можуть там прийняти?*» тощо;

- попросити обов'язково повідомити у разі рішення сім'ї переїхати;

- нагадати, що дзвінки до екстрених служб є безкоштовними для всіх мобільних операторів та стаціонарних телефонів [9].

Виокремлюють такі групи запитань, які клієнти можуть задавати під час дистанційного консультування (як телефонного, так і з використанням інтернет-ресурсів):

1) загальні запитання («Мені дуже погано на душі. Що робити?», «Переживаю після невдалої розмови. Як бути?»);

2) конкретні запитання («Посварився з другом. Скажіть, хто з нас правий?»);

3) прохання про допомогу («У мене постійно погані настрої. Усе валиться з рук. Потрібна ваша допомога»);

4) нерозумні, безглузді запитання, коли одне і те ж запитання задається по декілька разів, хоча клієнт отримав відповідь від фахівця, або задаються вигадані запитання. При цьому клієнт може кожного разу реєструватися під різними «ніками». Також до цього кола запитань можна віднести ті запитання, на які неможливо дати відповідь («Сьогодні познайомилася з цікавим хлопцем. Чи є у нас майбутнє?»);

5) запитання-сповіді – вони, зазвичай, великі за обсягом (до 500 слів) і дозволяють клієнту «виговоритися», розповісти про свою проблему;

6) запитання-констатації, які не вимагають відповіді («У мене склалися погані відносини з однолітками...», «Мене не розуміють мої батьки...»).

Залежно від типу запитань клієнт очікує від соціального працівника виконання певної ролі: експерта, консультанта, медіатора, порадирика, «сторонньої людини-жилетки», перед якою можна виплакати, та ін. В свою чергу, соціальний працівник залежно від ситуації, яка склалася, під час консультування, повинен застосовувати певний набір тактик стосовно способів підтримки клієнта, гнучкого реагування на його запити, аналізу ситуації, враховуючи професійні етичні принципи консультативної діяльності в побудові взаємин з клієнтом [1].

Проаналізувавши особливості організації дистанційного консультування у соціальній роботі з різними категоріями клієнтів зазначимо, що дистанційне консультування має великі перспективи і своє коло клієнтів, які за різних обставин надають йому перевагу. На сьогоднішній день в умовах глобалізаційних й інформаційних процесів розширюється спектр надання

консультативних послуг, з'являються нові види дистанційної консультативної допомоги, удосконалюються вже існуючі. Основними формами дистанційного консультування, кожна з яких має свої особливості, специфіку, змістовне наповнення, переваги і недоліки, є: консультування з використанням телефонного зв'язку (телефонне консультування, телефон довіри, гаряча лінія, call-центр), консультування з використанням інтернет-ресурсів в режимах онлайн і офлайн (сайтів, форумів, чатів, електронної пошти, IP-телефонії, віртуальне консультування, онлайн-консультування з використанням доступних платформ з можливостями відеозв'язку), консультування за допомогою різноманітних ЗМІ. Обрання і використання конкретної форми дистанційного консультування в соціальній роботі залежить від певної ситуації, індивідуальних особливостей клієнта, доступності і якості технічних засобів зв'язку для клієнта і консультанта.

Список використаної літератури

- 1. Акименко Ю. Ф.** Дистанційна психологічна допомога: філософія взаємин консультанта і клієнта. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. 2016. № 1 (7). С. 7–14.
- 2. Афанасьєва Н. Є.** Моделі і способи інтернет-консультування фахівців екстремальних видів діяльності. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. Вип. 13. С. 13–21.
- 3. Афанасьєва Н. Е.** Проблема дистанционного психологического консультирования. *Zeszyty naukowe wyższej szkoły technicznej w Katowicach*. 2018. №10. S. 283 – 286.
- 4. В Запоріжжі** відбулася підсумкова нарада управління соціального захисту населення Запорізької міської ради. Міністерство соціальної політики України. 2020. URL: <https://www.msp.gov.ua/news/18268.html>.
- 5. Вілюжаніна Т. А.** Особливості психологічного консультування в Інтернеті (з досвіду роботи). *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2013. Т. 7. Вип. 33. С. 61–71.
- 6. Войцях Т.** Як організувати ефективну роботу працівників психологічної служби у закладах освіти під час карантину. Методичні рекомендації. Комунальний навчальний заклад «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради», 2020. URL:

<http://oiporpp.ed-sp.net/?q=node/48602>. **7. Іванєко Ю. В.** Онлайн-консультування як сучасна технологія в психологічній практиці. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2012. Вип. 9. С. 237–245. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2012_9_35. **8. Консультування** як метод психологічного впливу. Надзвичайна ситуація+. URL: <https://ns-plus.com.ua/2019/03/25/konsultuvannya-yak-metod-psyhologichnogo-vplyvu/>. **9. Королець І.,** Решетник А. Лист-рекомендації для фахівців соціальної роботи для надання дистанційного консультування сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах під час пандемії, спричиненної коронавірусом COVID-19. Львівська освітня фундація, 2020. URL: <http://surl.li/sagn>. **10. Меновщиків В. Ю.** Этические вопросы консультирования он-лайн. *Культурно-историческая психология*. 2010. № 1. С. 89–95. **11. Місто.** Онлайн консультування жителів ОТГ. Лиманська ОТГ. 2020. URL: <https://krliman.gov.ua/uk/articles/item/4328/onlajn-konsultuvannya-zhiteviv-otg#>. **12. Мицько В. М.** Специфіка дистанційного психологічного консультування в мережі Інтернет. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2011. №1. С. 68–80. **13. Овсяннікова Я. О.** Особливості використання телефонного консультування в системі МНС України. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. № 2 (27). С. 213–217. **14. Оголошення** Контакти безкоштовної «гарячої лінії» - 0800-309-110 ГО «Донбас СОС». Відділ освіти, молоді та спорту Катеринопільської районної державної адміністрації. 2020. URL: <https://sites.google.com/site/katervoms/ogolosenna>. **15. Пожидаєва О. В.** Сутність та види консультування в соціально-педагогічній діяльності. *Вісник Запорізького національного університету* : зб. наук. пр. 2012. №1(17). Сер. Педагогічні науки. С. 22–25. **16. Практики** громадських ініціатив. Допомога та підтримка внутрішньо переміщених осіб в Україні. Проект ПРООН «Оперативне реагування на соціальні та економічні проблеми ВПО в Україні». URL: <http://surl.li/rwhs>. **17. Про** затвердження Державного стандарту соціальної послуги консультування Мінсоцполітики України; Наказ, Стандарт, Форма [...] від 02.07.2015 № 678. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0866->

15?find#Text. **18. Про** затвердження Державного стандарту соціальної послуги соціально-психологічної реабілітації осіб із залежністю від наркотичних засобів чи психотропних речовин: Мінсоцполітики України; Наказ, Стандарт, Перелік [...] від 01.10.2020 № 677. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1218-20#Text>. **19. Рівний** рівному: як в умовах карантину не зупинити профілактику ВІЛ в колоніях. 2020. URL: <https://freezone.org.ua/rivnyj-rivnomu-yak-v-umovah-karantynu-ne-zupynyty-profilaktyku-vil-v-koloniyah/>. **20. Семигіна Т.** Он-лайн технології у практичній соціальній роботі: матер. X міжнар. наук.-практ. конфер. ІОН-2016. DOI: 10.6084/m9.figshare.4233209.v1. **21. Сиско Н. М.** Особливості професійної діяльності працівників психологічної служби закладів професійної (професійно-технічної) освіти в умовах пандемії COVID-19. *Досвід переживання пандемії covid-19: дистанційні психологічні дослідження, дистанційна психологічна підтримка: матер. онлайн-семінарів 23 квітня 2020 р. «Досвід карантину: дистанційна психологічна допомога і підтримка» та 15 травня 2020 р. «Дистанційні психологічні дослідження в умовах пандемії covid-19 і карантину»* / за наук. ред. М. М. Слюсаревського, Л. А. Найдюнової, О. Л. Вознесенської. Київ : ІСПП НАПН України, 2020. С. 21–25. URL: https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/Static/dosvid_onl-sem_23-04-20_and_15-05-20_ncov19.pdf. **22. Тюптя Л. Т.** Іванова І. Б. Соціальна робота: теорія і практика: навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2008. 574 с. **23. Тюптя О. В.** Служби екстреної психологічної допомоги по телефону. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : зб. наук. пр. Університету «Україна». 2008. № 5 (7). URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/533>. **24. Утраченые** связи. Психосоциальная поддержка людей, утративших связь с членами своей семьи : практич. пособ. Київ, 2016. 76 с. **25. Чернівецький** обласний центр зайнятості запроваджує онлайн консультування «Запитай у PROFI» для осіб з інвалідністю. Ванчиковецька сільська громада. 2021. URL: <https://vanchyktivci-gromada.gov.ua/news/1614860711/>. **26. Яковенко С. І.,** Гурлева Т. С. Можливості дистанційного консультування в утруднених умовах життя. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2020. Т.

14. Вип. 3. С. 378–390. **27. Reamer F. G.** Eye on Ethics. Navigating the New Age of Electronic Counseling. *Social Work Today*. July / August 2006.

URL: https://www.socialworktoday.com/news/eoe_0706.shtml.

28. Morrison A. Online Therapy: Friend or Foe for Social Work? *The New Social Worker: the social work careers magazine*. 2017. URL: <https://www.socialworker.com/feature-articles/technology-articles/online-therapy-friend-or-foe-for-social-work/>.

Н. П. Краснова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

***Анотація.** У підрозділі з позиції системного та технологічного підходів розглянуто формування професійно-етичної компетентності майбутніх соціальних працівників в процесі професійної підготовки. Наголошується на тому, що сучасний концепт професійної етики орієнтується на розуміння її як форми духовно-практичного освоєння дійсності в рамках професійної діяльності. Охарактеризовано інформаційно-комунікативні технології (інтернет платформи ZOOM, TEAMS, коучинг-сесії, вебінари та ін.) що сприяють формуванню знань, вмінь та навичок професійної діяльності, які регулюються на основі професійної етики.*

***Ключові слова:** професійна етика, професійно-етична компетентність, базові цінності, етапи формування професійно-етичної компетентності, технології формування професійно-етичної компетентності майбутніх соціальних працівників.*

Зростання ролі людського капіталу як основного чинника розвитку країни є одним із сучасних викликів, який необхідно прийняти. Якість підготовки професійних кадрів визначає рівень конкурентоспроможності сучасного інноваційного суспільства. Успішний перехід до інноваційного соціально орієнтованого типу суспільного розвитку можливий, якщо будуть дотримані умови, серед яких обов'язковий розвиток освіти, що нерозривно пов'язаний зі світовою фундаментальною наукою, орієнтований на формування творчої соціально відповідальної особистості. З огляду на це вищі навчальні заклади мають виконувати завдання щодо задоволення потреб суспільства і держави у підготовці необхідних висококваліфікованих фахівців, задоволенню потреб особистості в інтелектуальному, культурному і етичному розвитку за допомогою отримання вищої освіти, збереження і примноження моральних, культурних та наукових цінностей суспільства.

На сьогодні, українське суспільство, існуючи в умовах ринкових відносин, знаходиться в стані ціннісно-нормативної невизначеності. Сучасні дослідники [23] відзначають, що, не отримуючи моральних орієнтирів у професійній сфері, молоді люди не можуть стати справжніми професіоналами не тільки в аспекті модернізації соціальних інститутів, але навіть в аспекті їх відтворення, що призводить, в свою чергу до розмивання етичного дискурсу в різних сферах людської діяльності, включаючи професійну.

Морального регулювання суспільства потребує соціальна діяльність як спеціально організована та регламентована, що передбачає орієнтацію на особистість, індивідуальність, розкриття сутнісних сил людини, надання їй комплексної соціально-психолого-педагогічної допомоги у розв'язанні особистісних проблем, в усвідомленні себе суб'єктом власного життя [20]. Це змушує фахівця з соціальної роботи спиратися як на загальнолюдську мораль, так і на професійну деонтологію, тобто на систему моральних норм і принципів, вироблених у межах професійного співтовариства та зафіксованих у програмних документах, передусім – етичних кодексах національних асоціацій соціальних працівників. Етичний кодекс

орієнтує на дотримання таких моральних принципів соціальної діяльності, як повага до гідності кожної людини, пріоритетність інтересів клієнта, толерантність, довіра та взаємодія у вирішенні проблем клієнта, доступність послуг, конфіденційність, дотримання норм професійної етики.

Теоретичний аналіз наукової літератури показав, що наукові обґрунтування процесу формування професійної етики, системи цінностей та ідеалів соціальної роботи, а також етичні вимоги до професіограми соціального працівника посіли центральне місце в сучасних розробках Ю. Аракелова, В. Бочарової, М. Гуслової, Т. Демидової, І. Зінчука, І. Зязюна, Г. Медведєвої, Т. Семигіної О. Тихомирова, Т. Холостової, Є. Ярьської-Смирнової та ін.; розкривають професійну етику в системі прикладного етичного знання, сутність етики соціального працівника, етикет у його професійній культурі О. Бобир, Г. Васянович, А. Донцов, Т. Мішаткіна, Л. Хоружа та ін. У зарубіжній літературі цим питанням надається велика увага з боку Д. Карнегі, Л. Колдерга, С. Шардлоу та ін. Різні аспекти проблеми формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців (учителів, юристів, митників, фахівців банківської справи та сфери побутового обслуговування) знайшли відображення у роботах Г. Андрєєвої, В. Гриців, В. Лашкул, Н. Петренко, Н. Султанової, Л. Хоружої та ін.

Соціально-економічні зміни, що сьогодні відбуваються у нашій країні, сприяють виникненню моральної кризи, занепаду цілої низки моральних чеснот. Науковці, розглядаючи проблеми професійної етики фахівців з соціальної роботи, звертають увагу на складний соціально-психологічний та духовний стан суспільства. У своїх працях В. Огнев'юк наголошує на тому, що в умовах реформування сучасної освіти в Україні перехід до нового особистісного підходу в навчанні й вихованні неможливий без запровадження у практику етичних взаємин соціального працівника із педагогічним середовищем. На його думку, суспільство потребує від фахівця не лише адресної допомоги клієнту, а й виховного аспекту діяльності, який би полягав у вихованні високоморальних громадян, наявності професійно-етичних і моральних якостей у соціального

працівника, бо етичні стосунки між людьми у суспільстві є запорукою розвитку демократичного суспільства загалом і держави України зокрема [23].

Професійна етика – це сукупність морально-етичних настанов та ціннісних орієнтацій, що визначають систему норм та цінностей, які регулюють конкретну специфічну професійну діяльність [6]. Специфіка професійної етики полягає в тому, що вона конкретизує загальні моральні вимоги по відношенню до унікальності тієї чи іншої професії, а також аналізує норми і правила поведінки, тобто професійної поведінки. Формування професійної етики розглядається як система моральних принципів, правил і норм поведінки фахівця, що враховує специфіку тієї чи іншої професії, а також ставлення людини до власного професійного обов'язку, що ґрунтується на кодексі поведінки, який забезпечує моральний зміст професійних взаємин між працівниками.

Етико-світоглядний елемент розкриває морально-етичне людське призначення, моральні підстави особистісної професійної моральності (мається на увазі здійснення соціальних умов, орієнтованих на усвідомлене і осмислене розуміння універсальних моральних закономірностей, універсальних норм життєдіяльності та формування морально-етичного творчого світогляду, яке базується на відповідальних і гармонійних взаємодіях). Професійно-освітній елемент орієнтований на освоєння морально-етичних категорій у своїй професійній сфері, а також знань професійних моральних цінностей, правил і норм професійної діяльності. Він забезпечується умовами етичної нормативної професійної діяльності (усвідомлення майбутньої професії значущою з моральної та соціальної точки зору, загальне розуміння завдань і цілей професійної етичної підготовки та способів її реалізації, готовність до сприйняття професії з етико пізнавальної точки зору).

Культурно-поведінковий елемент розкриває професійну етичну орієнтацію на взаємодію при здійсненні професійних функцій. Крім того, він вказує на оволодіння інструментарієм морально-етичної поведінки і прояв морально-етичних якостей (системно-діяльнісний підхід при організації та здійсненні

етичних взаємин, культурної моральної поведінки, моральних прагнень і вибору засобів діяльності). Рефлексивно-оцінний елемент вказує на ступінь усвідомлення моральної позиції, а також виявляє постійні і змінні якості, тобто ті, що заважають або сприяють професійно-етичному розвитку (вивчення власних унікальних якостей, дій і вчинків, що визначають формування взаємодій в етичній сфері, підвищення актуальності морально-етичного індивідуального досвіду, а також коригування поведінкових реакцій з точки зору етично збудованих взаємодій) [5].

Етика працівника з соціальної роботи – особливий феномен. Її сутність та зміст найбільш повно та послідовно розкривається за допомогою аналізу структури, у якій можна виокремити такі блоки:

- етика відношення фахівця до своєї праці, до предмета своєї діяльності;

- етика відношень у системі «фахівець – клієнт», яка розглядає основні принципи, норми цих відношень та вимог, які пред'являються до особистості та поведінки фахівця;

- етика відношень де розглядаються ті відношення, які регламентуються не стільки загальними нормами, скільки специфікою діяльності та психології фахівця;

- етика адміністративно-ділових відношень соціального працівника та керуючих структур, яка встановлює обом сторонам визначені «правила гри», що спрямовані на оптимізацію управління системою праці [14].

Специфіка професійної етики, її унікальність та виключність, визначається, перш за все, предметом соціальної діяльності. Соціальний працівник, виконуючи професійні обов'язки, є людиною з притаманною тільки їй системою поглядів, переконань, навичок, стилю діяльності та спілкування, темпераменту та ін. Тому відповіді на етичні питання, які виникають у діяльності кожного спеціаліста, вирішуються завжди індивідуально.

У «Декларації про етичні принципи у соціальній роботі», яка була прийнята загальною нарадою Міжнародною Федерацією соціальних працівників (1994 р. м. Коломбо, Шри-Ланка)

затверджено принципи соціальної роботи, до них відносяться:

- Кожна людина унікальна, яка потребує уваги до неї з позицій моральності.

- Кожна людина має право на свободу у задоволенні своїх потреб, не обмежуючи права інших, і зобов'язана вносити свій вклад для покращення добробуту суспільства.

- Кожне суспільство, незалежно від форми правління, повинно прагнути до забезпечення максимуму благ для всіх своїх членів.

- Фахівці з соціальної роботи – прихильники принципів соціальної справедливості.

- Соціальні працівники зобов'язані використовувати об'єктивну систему знань, умінь та навичок для надання допомоги окремим людям, групам, спільнотам та громадам у їх розвитку, вирішенні особистісно-громадських конфліктів та усуненні їх наслідків.

- Соціальна робота заснована на відмові від дискримінації. Тому вона здійснюється незалежно від статі, віку, національності, віросповідання, мови, політичних переконань, сексуальної орієнтації.

- Фахівці з соціальної роботи поважають права кожної людини та права соціальних груп, їх незалежність та гідність, керуючись при цьому положеннями «Хартії ООН про права людини».

- Соціальна робота заснована на принципах захисту недоторканості клієнтів, включаючи вимоги дотримуватися права на свободу вибору та професійну таємницю, право клієнта на компетентне роз'яснення його прав і суттєвості його особистої справи.

- Соціальні працівники зберігають професійну таємницю, незважаючи на те, що вона суперечить існуючому законодавству.

- Соціальна робота заснована на принципі участі клієнта та співробітництві з ним, прагнучи вирішити будь-яку задачу, з якою вони зіткнулися, найкращим засобом, з метою задоволення інтересів клієнтів.

- Соціальна робота заснована на принципах

самовизначення клієнтів. Відповідно, вона заснована на принципі зведення до мінімуму будь-якого примусу. У випадках, коли може виникнути необхідність вирішення проблеми однієї групи учасників за рахунок проблем іншої групи, використання примусу завжди повинно базуватися на ретельному розгляді інтересів різних груп та на виборі принципів після того, як були вислухані обидві групи.

– Соціальні працівники повинні зводити до мінімуму доступ легального примусу у законодавстві своїх держав.

– Соціальна робота несумісна прямо або опосередковано з підтримкою осіб, груп, політичних або власних структур, які тиснуть на своїх співвітчизників, що використовують тероризм, тортури та подібні жорстокі засоби [7].

Під етичними нормами розуміються соціально і професійно значущі якості особистості фахівця та особистісні орієнтації поведінки і спілкування, моральні та особистісні орієнтації, які необхідні для успішної професійної діяльності [3]. Разом з професійними стандартами вони складають системоутворюючу основу професії соціального працівника.

До її основних правил морального кодексу відносяться: ввічливість; увага до людини; співчуття до людини при її невдачах; бережливе відношення до робочого та вільного часу інших людей; спілкування мовою, зрозумілою більшості; стриманість поведінки: не припускати ніяких погроз, тим паче фізичних дій; турбота про спокій інших; толерантність до міркувань та смаків інших, не допускати приниження людини; уміння вислухати, вияв зацікавленості до співрозмовника; прагнення допомогти не потребуючи подяки; турбота про свій зовнішній вигляд [16].

Специфіка професійної діяльності фахівця з соціальної роботи обумовлює високе значення для представників цієї професії визначених духовно-моральних якостей. Основним чинником тут є система цінностей людини, яка й визначає її професійну придатливість та ефективність практичної діяльності.

Цінності – це стійкі уявлення, переконання про людей, їх цілі, засоби досягнення цілей; це ідеальні уявлення про те, яким

повинен бути світ і якою повинна бути норма людської поведінки в цьому світі [2]. Професійні цінності орієнтують фахівця на виконання та дотримання визначених обов'язків, на професійну відповідальність за свою діяльність. Базовою цінністю в діяльності соціального працівника є цінність людського життя.

Фахівці з соціальної роботи, як правило, мають справу з людськими проблемами, труднощами, тому другою важливою цінністю у даній професії є повага людської гідності, незалежно від різниці за расовою, етнічною, сексуальною, суспільною, віковою, мовною, політичною, соціально-економічною, релігійною ознаками; здібностей; вкладу в суспільний розвиток; особистісних характеристик; статусу людини. Реалізуючи даний принцип фахівцю необхідно гуманно відноситися до кожної дитини, молоді або дорослої людини, яка опинилася у складній життєвій ситуації, надавати допомогу тим, чиї фізичні, психічні, соціальні чи моральні ресурси недостатні, можливості – маленькі, а здібності самостійно вирішити свої труднощі – незадовільні. Тому благополуччя людей, які мають проблеми, також є цінністю професії. Це означає, що фахівцям необхідно активно прагнути не тільки допомогти конкретній людині, але й змінювати несприятливу суспільно соціальну ситуацію, у якій вона опинилася.

Надаючи допомогу, соціальний працівник завжди повинен передбачати наслідки своєї діяльності. Тому що однією з цінностей є соціальна відповідальність, яка виявляється у готовності та здібності добровільно прагнути до реалізації суспільно значимих цілей. Крім того, цінністю професійної діяльності є потреба фахівця служити своїй професії на благо оточуючих. Бо саме на основі цінностей кожний професіонал виробляє визначення ціннісних орієнтацій, що створюють основу усвідомлення і поведінку особистості та впливають на її розвиток.

Основними ціннісними орієнтаціями фахівця, що виходять з системи цінностей професії і визначають його поведінку у професійній діяльності та відношення до оточуючого світу, є: увага та визнання гідності людини; прийняття її такою, якою вона є; визнання різноманітності та

неповторності її особистості; визнання права людини на самовизначення тою мірою, в якій це створює загрозу її особистості або оточуючим, на реалізацію своїх потенційних можливостей та право на помилку; не засуджуване відношення до людини; віра в людську здатність до змін, покращення, розвитку; реалізацію права особистості на підтримку з боку найближчого оточення та суспільства [3].

Психологи у якості базової характеристики особистості соціального працівника визначають спрямованість, яка включає мотиви професійної діяльності спеціаліста (наміри, інтереси, покликання), його професійну позицію (відношення до професії, установки, очікування та прагнення до професійного розвитку), професійне самовизначення [12].

Особистість фахівця відзначає його гуманістична спрямованість, а саме, орієнтація на особистість клієнта як на найвищу цінність, усвідомлення й прийняття самоцінності особистості клієнта, її неповторної індивідуальності та творчої суттєвості [6]. Існують різні форми гуманістичної спрямованості: потяг (маловиразна потреба до занять визначеною діяльністю); бажання (усвідомлене прагнення до професійної діяльності); ідеал (прагнення до конкретного образу); світогляд (система уявлень та понять про світ, його закономірні, про оточуючі людину явища, природу та суспільство); переконання (найвища форма спрямованості особистості).

Формування гуманістичної спрямованості особистості фахівця можливе тільки через розвиток морально-гуманістичних якостей особистості, що можна поділити на наступні групи: *морально-гуманістичні якості*, які зумовлені специфікою даного виду професійної діяльності: любов до людей, гуманність, доброзичливість, альтруїзм, толерантність, відповідальність, обов'язок, честь та ін.; *психологічні характеристики*, які забезпечують придатність до даного виду діяльності: високий рівень протікання психічних процесів, стійкий психічний стан, високий рівень емоційних та вольових характеристик; *психоаналітичні якості*, які створюють основу для вдосконалення соціального працівника як професіонала (самоконтроль, самокритика, самооцінка), а також якості, які відображають стресостійкість, психофізичну тренованість,

саморегуляцію; *психолого-педагогічні якості*, які забезпечують встановлення ефективних взаємовідношень з усіма об'єктами та суб'єктами діяльності (комунікативність, емпатійність, терпимість, перцептивність, візуальність, красномовство). Потреба у таких якостях визначається поліфункціональним характером діяльності, що виявляється у трьох основних функціях, а саме: селекція (відбір з всього різноманіття культурного наслідку людства), консервація (зберігання та закріплення відібраних людством знань, визначених на окресленому етапі розвитку найвищою культурною цінністю); трансляція (процес передачі знань від покоління до покоління) [11].

Професійна етика соціального працівника представляє динамічну систему моральних вимог, які виступають як результат узагальнюючих соціальних, соціально-педагогічних чинників у моральній свідомості та як вихідний пункт подальшого їх осмислення. Критерієм професійної етики можна вважати діяльність фахівця, спрямовану на покращення виховного процесу. Моральною поведінкою його можна вважати, з одного боку, таку поведінку, яка відповідає цілям та змісту роботи, відповідаючи потребам прогресивного розвитку суспільства, а з іншого боку – відповідність ефективності всього соціально-виховного процесу [8]. Однак, механізм соціальної спадкоємності та передача накопиченої людством культури (тобто професійна сторона) не завжди гармонійно поєднується з критерієм соціальним, хоча дійсним цей критерій робить внутрішню єдність між загальнолюдськими та соціальними критеріями професійної етики соціального працівника.

Таким чином, сучасний концепт професійної етики соціального працівника відходить від схематично-лінійної системи цінностей, норм, правил, орієнтуючись на розуміння її як соціального явища, форми духовно-практичного освоєння дійсності в рамках професійної діяльності.

У нових умовах інформаційного суспільства змінюється поняття освіта. У традиційній педагогіці це поняття означає процес та результат засвоєння систематизованих знань, умінь та навичок, які виступають необхідною умовою підготовки молоді людини до життя та праці. При цьому основним

шляхом отримання освіти є навчання як цілеспрямовано організований, планомірно та систематично здійснюваний процес оволодіння знаннями під керівництвом досвідчених педагогів.

Сучасне розуміння освіти включає чотири аспекти його змістовної трактовки:

а) *ціннісна характеристика* освіти передбачає розгляд освіти як цінності державної, суспільної та особистісної;

б) *процесуальний характер* освіти у його русі від цілі до результату, у процесі суб'єкт-об'єктної та суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та студента. Це передбачає, що студент, слухач, учень в міру все більш активної, глибокої, всебічної участі у процесі навчання, виховання та самовиховання, розвитку та саморозвитку перетворюється із достатньо пасивного об'єкта діяльності педагога у співучасника, суб'єкта педагогічної взаємодіяльності, яка здійснюється не тільки між викладачем та студентами, але й між самими студентами;

в) *результативність* проявляється у грамотності, освіченості, професійній компетенції, культурі, менталітету спеціаліста;

г) *системний характер* освіти визначається розробкою нових технологій [22].

Зміни, які відбуваються, впливають, перш за все, на перегляд цілей вищої освіти. Сьогодні вони не зводяться до засвоєння її змісту, а визначаються як бажані характеристики особистості випускників, перш за все, такі, як рівень їх самоідентифікації, зрілості, розвиток здібностей самореалізації, готовності до самовизначення та рішення завдань у різних сферах діяльності. Адекватне самовизначення молодих людей, здібність виробити реальний життєвий план на перспективу, відповідний їх інтересам, можливостям, отриманій спеціальності, соціальним умовам – актуальна задача сучасної вищої освіти. Рішенню цієї задачі сприяє звернення до нових парадигм освіти, які відрізняються гнучкістю, модульністю, паралельністю, економічністю, технологічністю, соціальною рівноправністю. Співвідношення викладання та навчання у сучасних стратегіях освіти у всьому світі складається у руслі тенденції до зміни парадигм, яка полягає у переході від

викладання до учіння.

У рамках традиційної парадигми освіти склалися відпрацьовані структури для забезпечення викладацької діяльності, яка розуміється як інформаційна, звідси, вважається, що головною місією вищих навчальних закладів є організація навчання. Виходячи з цієї мети засіб навчання помилково сприймається як задача та кінцевий результат освіти, бо дійсна місія вищих навчальних закладів на сучасному етапі, не в навчанні, а в тому, щоб, використовуючи найбільш ефективні засоби, сприяти самостійному усвідомленому вивченню наукового знання кожним студентом. При цьому перехід до нової парадигми учіння звільнює навчальні заклади від чинників, які обмежують їх діяльність.

У системі соціально-гуманітарної освіти йде пошук нових освітніх парадигм, особливістю яких є кореляція у них навчання та етики. До цілей соціально-гуманітарної освіти можна віднести: формування загальної та професійної культури випускника, яка базується на принципах гуманізації (пріоритетний принцип освіти, що є компенсаторним чинником по відношенню до негативних наслідків інформаційного суспільства та процесів глобалізації), міждисциплінарності та інтегративності соціально-гуманітарної освіти; формування у випускника громадських якостей, заснованих на принципі фундаменталізації, який орієнтує на вияв глибинних суттєвих засад та зв'язків між різноманітними процесами та явищами соціального та природнього світу; формування соціальної комунікативності та адаптивності, в основі якої покладено принцип практичної орієнтованості процесу гуманітаризації освіти; формування «елітарних якостей» (взаємоповага, толерантність та терпимість по відношенню один до одного, готовність та здібність до діалогу культур, відкритої комунікації, плюралізму думок, виявленню гнучкої, а не силової стратегії рішення наукових, виробничих, соціальних конфліктів та подолання криз) майбутніх фахівців як передумови відтворення та розвитку духовного потенціалу суспільства, що базується на принципі виховання [22].

Вища освіта сьогодні – це соціальний інститут, суспільно-державна система, яка покликана однаково задовольняти запити

та очікування держави, суспільства та особистості, тому розуміння освіти та виховання набувають статусу громадськості, а важливою особливістю вищої школи стає те, що вона сприяє формуванню соціально зрілої особистості, для якої є характерним:

- соціальна компетентність – наявність комплексу знань про соціальний світ і своє місце в ньому;

- соціальний інтелект – здібності до аналізу, прогнозування та регулювання особистих соціальних дій;

- здібності приймати на себе моральну відповідальність за життєві та професійні рішення;

- терпимість як наслідок діалектичного та плюралістичного світогляду;

- намагання до саморозвитку та самоактуалізації [17].

Сьогодні у світовій практиці спостерігається тенденція до посилення соціальної складової цільової орієнтації вищої освіти. Соціально-орієнтована освіта сприяє формуванню соціально зрілої творчої особистості – основного інноваційного ресурсу суспільства. У рамках навчального простору йде перевтілення студента, який має схильність до свободи, нечітко виражені бажання та самооцінку в особистості, яка здатна переживати та адекватно оцінювати процеси, які проходять у державі, будувати прогнози, реалізувати громадянські та моральні почуття (почуття обов'язку, патріотизму, національної гідності, справедливості, сумління, чесності), поступати у відповідності зі своїми усвідомленнями та ціннісними установками [21].

У науковій соціально-педагогічній літературі виділяються такі якості, необхідні для успішного виконання професійних обов'язків: доброта, альтруїзм, толерантність, високий рівень емоційних і вольових проявів, самоконтроль, самокритичність, самооцінка, комунікабельність, емпатія, красномовство [1; 5]; культура мислення, вміння детально продумувати, послідовність дій [8]; професійно-етична культура, яка включає такі цінності як творчий характер і соціальна значимість праці, тактовність, толерантність, доброзичливість, справедливість, принциповість, здатність правильно оцінювати внутрішній стан іншої людини, емпатія [11; 15].

Наведені класифікації якостей показують, що в професійній діяльності фахівця особистісні якості відіграють важливу роль і не є професійним обов'язком, а об'єктивною необхідністю, що детермінує компетентність спеціаліста і відповідність кваліфікаційним вимогам професійних стандартів.

У вітчизняній і зарубіжній науковій літературі постійно робиться спроба поглибити уявлення про професійно-етичні якості соціальних працівників. Конкретні вимоги до професійно-етичних якостей визначаються, перш за все, виходячи з таких чинників:

- 1) вимог діючих нормативно-правових документів;
- 2) рівня культури сучасного суспільства, її вимогами до етичних, національних і культурних цінностей представників даної професії;
- 3) інфраструктурою діяльності соціального працівника, категорією клієнтів, з якими він працює;
- 4) інваріантністю і складністю вирішення професійних завдань [9; 18; 21].

Особистість працівника з соціальної роботи цілісна і ті якості, котрі вимагаються від фахівця в процесі професійної діяльності, присутні в поведінці і діях фахівця постійно, тобто в повсякденному житті, а не тільки на роботі і займаній посаді. Все це формує в суспільній свідомості образ фахівця з соціальної роботи як високоморальної особистості, духовної і гуманної, що в свою чергу є основою, на якій будується професійний імідж соціального працівника.

Конкретні вимоги до професійно-етичних якостей соціального працівника регламентовані такими нормативно-правовими документами як: Міжнародна декларація етичних принципів соціальної роботи (1994 р.), Міжнародні етичні стандарти соціальної роботи (1994 р.), Кодекс етики соціального працівника та соціального педагога (2003 р.) [17], що включають такі складові як цінності соціально-педагогічної, соціальної діяльності, принципи і стандарти етичної поведінки, які охоплюють всі категорії, з якими взаємодіє соціальний працівник. Системоутворюючими особистісними якостями фахівця, відповідно до Кодексу етики, є порядність і компетентність, що вимагає спеціальних етичних характеристик

у соціального педагога, соціального працівника.

Наукові дослідження технологій формування етичної компетенції в професійній підготовці соціальних працівників, акцентують, що з огляду на активний процес становлення громадянської самосвідомості, суспільством усвідомлюються основні вимоги до особистості і професійної компетентності фахівця, та, відповідно, до його підготовки. Відзначається, що, безумовно, в даній ситуації перевага віддається фахівцям, які найбільше відповідають морально-етичним і професійним вимогам і стандартам професії [25].

Виходячи з вищевикладеного, вважаємо, що етична складова є невід'ємним компонентом професійної компетентності соціального працівника тому охоплює всі сфери його професійної діяльності і є не тільки професійним обов'язком, а й в першу чергу внутрішнім регулятором, через який повинна здійснюватися вся його професійна діяльність.

Контент-аналіз поняття «професійна компетентність соціального працівника» в наукових дослідженнях [6; 10; 11; 13; 25] дозволив зробити висновок, що професійна компетентність соціального працівника розглядається авторами як інтегральна характеристика особистості, проявами якої є: готовність і здатність виконувати соціальні, соціально-педагогічні функції відповідно до норм, стандартів і вимог суспільства; високий рівень оволодіння майбутніми соціальними працівниками психолого-педагогічними і спеціальними знаннями, вміннями і навичками, необхідними для ефективного здійснення професійних функцій; ступінь самостійності в надбанні сукупності професійних знань, умінь та навичок; єдність теоретико-практичної підготовленості, сформованих професійно важливих якостей; система професійних компетенцій.

Синтезування розглянутих понять різних авторів показує відсутність у визначенні професійної компетентності соціального працівника етичної складової. Більшість дослідників вважають ознаками професійної компетентності в більшій мірі відповідність фахівця стандартам, готовність і здатність виконувати трудові дії і ступінь самостійності.

Проблема формування етичної компетентності у фахівців була обґрунтована в дослідженнях С. Шульпіна та В. Курбатова

[25], які вважають етичну компетентність не індивідуально-психологічною освіченістю, а цілеспрямовано сформованою соціально-педагогічною освітою, тобто необхідна наявність певного набору особистісних якостей, а показником сформованості етичної компетентності в практичній діяльності є готовність до етично адекватної поведінки в ситуації морального вибору. Етична компетентність, на думку В. Лозовецької, являє собою дидактичний конструкт, що відображає ідеальні уявлення про особистісні новоутворення майбутнього соціального працівника, як про нерозривну єдність аксіологічного, когнітивного і технологічного компонентів [13].

Професійно-етична компетентність соціального працівника – це індивідуально-психологічне утворення, яке формується в процесі професійної підготовки і включає сформованість системи спеціальних професійних компетенцій, що дозволяють випускникові успішно виконувати функціональні обов'язки, оцінювати рівень відповідальності за результати власної діяльності з позицій етики та моральних цінностей, в тому числі в ситуаціях морального вибору [17].

Сутність професійно-етичної компетентності соціального працівника можна відобразити, виділивши її ключові функції в професійній діяльності, а саме:

- аналітична (здатність аналізувати професійні ситуації з позиції норм кодексу етики соціального працівника);
- прогностична (прогнозування професійних дій в ситуаціях морального вибору):
 - комунікативна (регулювання мовної поведінки і мовної культури соціального працівника відповідно до вимог кодексу етики);
 - нормативна (здійснення професійної діяльності фахівця в рамках чинного нормативно-правового поля);
 - професійно-регулятивна (вибудовування професійної діяльності та власної поведінки в ситуаціях взаємодії з клієнтом відповідно до вимог і норм етичного кодексу);
 - етнокультурна (толерантне ставлення до клієнтів, які мають різні цінності, установки, цілі, потреби, релігійні та патріотичні переконання) [22].

Виходячи з цього можна визначити систему компонентів, що становлять зміст професійно-етичної компетенції соціального працівника:

а) особистісний – світогляд соціального працівника, наявність гуманістичної спрямованості особистості, розвинені здібності до безумовного прийняття особистості клієнта, що є невід’ємними вимогами кодексу етики соціального працівника;

б) поведінковий, який відображає: здібності фахівця до регулювання професійної діяльності в рамках нормативно-етичного поля; вміння діяти в нестандартних професійних ситуаціях; індивідуалізувати технології соціальної, соціально-педагогічної діяльності з урахуванням виникаючих етичних дилем;

в) рефлексивний, що пов’язаний з особливим стилем поведінки, який відповідає ситуації; з усвідомленням системи власної унікальної діяльності з надання соціальної допомоги і підтримки клієнта. Професійна рефлексія дозволяє соціальному працівнику організувати процес власної діяльності, переосмислювати свої дії [19].

Зміст терміна «спеціальна компетентність» в сучасних публікаціях розглядається як:

– підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, вміння вирішувати типові професійні завдання і оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання та вміння за фахом;

– володіння діяльністю на високому професійному рівні включає не тільки наявність спеціальних знань, а й уміння застосувати їх на практиці;

– володіння власне професійною діяльністю на високому рівні, здатність до планування виробничих процесів і проектування свого подальшого професійного розвитку та ін. [10; 17; 14].

В. Лозовецька розглядає спеціальну компетенцію як компонент професійної компетентності і визначає її як здатність і готовність фахівця застосовувати комплекс необхідних професійних знань і умінь в певній галузі і проявляти професійно важливі якості [13].

Таким чином, професійно-етичні компетентності соціального працівника мають наступні спеціальні компетенції:

- морально-аксіологічні компетенції, що вміщують сферу світогляду соціального працівника, задають ціннісні орієнтири, припускають вміння і навички планування та проєктування професійної діяльності з різними суб'єктами, з усвідомленням підвищеної відповідальності за свою професійну поведінку; усвідомлення себе носієм професійно-етичної компетентності;

- морально-регулятивні, які ґрунтуються на здатності до саморегуляції і регуляції професійної діяльності на підставі пріоритету етичних норм і цінностей, також припускають вміння виявляти тактовність, гуманізм, коригувати мовні, емоційні, поведінкові реакції у важких ситуаціях професійних комунікацій, вміння адекватно визначити професійно-мовну тактику в ситуаціях співпраці і конкуренції; вміння управляти особистісно-діловим спілкуванням, організовуючи спільну діяльність;

- морально-рефлексивні компетенції припускають наявність у молодого фахівця системи знань про способи практичної рефлексії, володіння системою індивідуальних способів і прийомів самоаналізу конкретних ситуацій професійно-особистісної взаємодії з різними суб'єктами ділових відносин, прогнозування наслідків своїх професійних дій, вміння проводити самоаналіз проявів професійно-етичної компетентності в реальних ситуаціях професійної діяльності, адекватно оцінювати сильні і слабкі сторони професійної діяльності, професійної поведінки, усвідомлення необхідності роботи з самокорекції недоліків, особистісно-професійного саморозвитку, вибір індивідуальних технік саморозвитку [13].

Формування професійно-етичної компетенції майбутніх соціальних працівників в умовах вищого навчального закладу передбачає визначення змістовної характеристики професійно-етичної компетенції та принципів на яких вона базується.

Принцип інтеграції – це систематизація, узагальнення, дидактична відповідність і логічна єдність системи професійної підготовки з формування професійно-етичної компетентності,

визначення змісту навчання, його форм і методів; забезпечення цілісності та системності педагогічного процесу, взаємозв'язок всіх компонентів системи формування професійно-етичної компетентності соціальних працівників в процесі професійної підготовки.

Принцип відповідності вміщує зміст процесу формування професійно-етичної компетентності і складових її ключових компетенцій, що має відповідати рівню наукових досягнень, задовольняти «соціальне замовлення» держави з питання вимог до рівня професійної підготовки фахівців даного профілю.

Принцип пріоритету ціннісних орієнтацій навчання має бути особистісно значущим, проходити на тлі позитивного ставлення до навчальної діяльності та на основі врахування індивідуальних особливостей студентів; організація процесу навчання повинна супроводжуватися створенням умов для оволодіння учнями досвідом емоційно-ціннісного ставлення до світу, а також з опорою на сферу несвідомого, що особливо важливо при формуванні саме професійно-етичної компетентності.

Принцип педагогічної спрямованості включає навчання вирішенню конкретних професійних завдань соціальної роботи, що, в свою чергу забезпечує єдність у свідомості майбутніх соціальних працівників морально-етичних цінностей та засобів їх реалізації.

Принцип особистісної орієнтації навчання базується на ціннісному відношенні до того, хто навчається як до суб'єкта, повазі його особистості. Реалізація цього принципу передбачає підтримку студентів, формування у них механізмів саморозвитку, самозахисту, самовиховання.

Принцип цілеспрямованості полягає в тому, що весь освітній процес і кожна конкретна педагогічна задача повинні бути спрямовані на формування професійно-етичної компетентності майбутніх соціальних працівників [13].

Перераховані принципи дають можливість змінити підходи до змісту та організації освітнього процесу з урахуванням формування у майбутніх соціальних працівників професійно-етичної компетентності, тобто необхідна послідовна робота вищого навчального закладу, що реалізує

цілеспрямоване формування у майбутніх соціальних працівників когнітивного компонента (озброєння їх знаннями про гуманістичну спрямованість професії, структуру та зміст етичного кодексу) включення їх в інтерактивні форми навчання, тренінгові заняття, рольові ігри, реальні практичні ситуації, спрямовані на розвиток навичок і вмій професійної і міжособистісної взаємодії, індивідуалізація процесу формування професійно-етичної культури.

Формування гуманістичної спрямованості майбутніх соціальних працівників та мотиваційно ціннісного ставлення до оволодіння професійно-етичною компетентністю є організація цілеспрямованої педагогічної діяльності по формуванню у них гуманістичної спрямованості і свідомого мотиваційно-ціннісного ставлення до оволодіння професійно-етичною компетентністю через впровадження суб'єкт-суб'єктного діалогу [22].

В залежності від домінуючих мотивів виділяється спрямованість особистості на себе, на інших людей і на діяльність [12], що відповідає стандартам етичної поведінки, обґрунтованих у положеннях кодексу етики соціального працівника, тобто під гуманістичною спрямованістю особистості соціального працівника можна розуміти систему стійких позитивних особистісних якостей, ціннісних мотивів і професійних установок, спрямованих на надання соціальної допомоги на основі етичних норм і принципів.

Сформованість гуманістичної спрямованості визначається через наявність у соціальних працівників таких особистісних утворень як: емпатія, конгруентність, фасилітація, толерантність, рефлексія, здатність конструктивного вирішення проблем, здатність до встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин з суб'єктами професійної діяльності, тобто вона дозволяє формувати ціннісне особистісно-значуще ставлення до професійної діяльності [14], що має на увазі наявність у майбутніх соціальних працівників чітко окреслених орієнтирів на професію, мотивацію, що сприяє більш ефективному процесу їх підготовки.

Інтеграція в процес підготовки майбутніх працівників з соціальної роботи нормативно-правового аспекту етичної

спрямованості через інноваційну діяльність є дуже актуальною і важливою, оскільки їх професійні обов'язки передбачають роботу з різними віковими і соціальними категоріями, в тому числі спрямовану на захист прав і законних інтересів клієнтів, то це висуває підвищені вимоги до аналітичних умінь і теоретичних знань нормативно-правового аспекту професійної діяльності. Слід зазначити, що для того, щоб соціальний працівник міг успішно вирішувати професійні завдання з позиції норм етики, в тому числі в ситуаціях складного морального вибору, необхідно, щоб фахівець був готовий до відмови від стереотипів в професії, відомих штамів і пошуку нових способів вирішення соціальних завдань. У зв'язку з цим виникає потреба у відпрацюванні та закріпленні у майбутніх фахівців навичок аналізувати, застосовувати нормативно-правові документи, знання етичних норм і цінностей, інтегрувати їх з урахуванням складності «випадку» в умовах змодельованих професійних ситуацій, що стає можливим в процесі застосування педагогічних інновацій інтерактивного характеру.

Інновація в педагогічному процесі передбачає введення нового контексту в цілі, зміст, методи і форми навчання [15]. Поняття «інновація» це – нововведення, освоєння даного засобу, який розробляється і організовується працівником конкретної галузі професійної діяльності [15].

При здійсненні навчального процесу підготовки майбутніх соціальних працівників можна виділити внутрішні і загальні види інновацій. До першого виду інновацій відносяться впровадження в робочі програми навчальних дисциплін проблемних завдань, спрямованих на відпрацювання і закріплення навичок аналізувати, застосовувати нормативно-правові документи, знання етичних норм і цінностей, інтегрувати їх з урахуванням складності «випадку» в умовах змодельованих професійних ситуацій.

До загальнопредметних інновацій належить впровадження нетрадиційних педагогічних технологій та інтерактивних методів і форм навчання, зокрема використання проектної діяльності, науково-дослідницької роботи, включеної у навчальний процес і використання комп'ютерних

комунікаційних технологій.

Перспективним напрямком оптимізації самостійної роботи студентів в контексті формування професійно-етичної компетентності, а також розвитку навичок самоаналізу і стимулювання до самовдосконалення соціальних працівників є використання теоретичного онлайн-курсу в рамках навчальної дисципліни «Професійна етика фахівця гуманітарного профілю» і контрольного онлайн-тестування. Впровадження даної дисципліни передбачає використання технологій дистанційної освіти у мережі Інтернет за допомогою платформ ZOOM, TEAMS та MOODLE.

Фахівець з соціальної роботи в кожному напрямку своєї діяльності постійно стикається з необхідністю вирішувати складні завдання морально-етичного змісту, що найчастіше, не мають однозначної відповіді. Через недостатню увагу до професійно-етичного аспекту і практико-орієнтованої діяльності, спрямованої на закріплення здатності реалізовувати на практиці положення професійно етичного кодексу соціального працівника і вирішувати етичні дилеми з позиції конфіденційності та інтересів суспільства, молоді фахівці часто стикаються з труднощами на початку професійної діяльності.

Однак, специфіка професійно-етичної компетентності та її багатогранність, вимагає відходження від стандартних практико-орієнтованих технологій, які полягають у відпрацюванні навичок професійної діяльності через включення майбутніх фахівців в рішення ситуаційних завдань, через інтеграцію ситуаційних проблемних завдань, що дасть можливість на практиці удосконалювати свої професійно етичні навички і буде сприяти формуванню спеціальних компетенцій як результатів сформованості професійно етичної компетентності.

Створення можливостей для творчої самореалізації та саморозвитку студентів є однією з найбільш істотних умов формування професійно-етичної компетентності соціальних працівників, можна виділити етапи її формування:

– підготовчий, в зміст якого входить формування мотивованого і ціннісного ставлення до професійно-етичної компетентності у професійній діяльності. В рамках цього етапу

передбачається впровадження таких напрямків формування професійних навичок, розвитку особистісних якостей, серед яких важливе місце займають відкритість, доброзичливість, альтруїзм, емпатія; формування ціннісного ставлення до професійної діяльності і категоріям, з якими працює соціальний працівник, удосконалюються навички спілкування, взаємодії, лідерські навички, толерантність і повага до оточуючих;

– інформаційний – включає накопичення і закріплення знань, аналітичних умінь з метою формування спеціальних компетенцій. На даному етапі відбувається навчання з використанням теоретичного онлайн-курсу, що завершується онлайн-тестуванням для виявлення рівня засвоєних і закріплених знань. Онлайн-курс містить в собі теоретичний матеріал і завдання, що дозволяють майбутньому соціальному працівнику закріпити основні етичні норми і цінності, передбачені кодексом, відпрацювати навички аналізу проблемних ситуацій з позиції нормативно-правового та етичного аспекту;

– технологічний – дозволяє оптимізувати процес формування умінь і навичок, необхідних для формування професійно-етичної компетентності. Даний етап створює передумови для творчого осмислення та використання отриманих на інформаційному етапі знань, закладає фундамент подальшого професійного та особистісного вдосконалення майбутніх фахівців.

Формування компетенцій, що складають результати сформованості професійно-етичної компетентності здійснюється в процесі реалізації практичного блоку онлайн-курсу, який дозволяє застосовувати положення етичного кодексу в ході вирішення практичних соціальних, соціально-педагогічних завдань; інтересу студентів до інформації, що сприяє соціальній адаптації, професійної орієнтації, самопомоги в ситуації кризи, чому сприяє використання методу проектів, який носить системний, послідовний характер з дотриманням принципів науковості, з урахуванням індивідуальних особливостей студентів;

– результативний етап визначає формування професійно-

етичної компетентності соціального працівника, зміст якого включає: експертну оцінку; аналіз «Портфелю соціального працівника», який виступає інструментом самооцінки власної пізнавальної, творчої праці студента, що являє собою метод навчання і форму організації самостійної навчальної діяльності, безсумнівно, будучи засобом формування у них необхідних навичок рефлексії власної діяльності, тобто самоспостереження, роздуми.

Таким чином, процес формування професійно-етичної компетентності майбутніх соціальних працівників здійснюється через систему взаємопов'язаних між собою етапів, в ході яких формуються ключові спеціальні компетенції, складові результати сформованості структурних компонентів професійно-етичної компетентності.

Основними методичними засобами формування гуманістичної спрямованості студентів та мотиваційно-ціннісного ставлення до оволодіння професійно-етичної компетентності на підготовчому етапі повинні бути:

1) ситуації самопізнання і саморефлексії на проблемних лекційно-дискусійних заняттях, в процесі вирішення професійно-орієнтованих завдань (кейси по вирішенню етичних дилем, пов'язаних з професійною взаємодією соціального працівника з клієнтами, ділових ігор («Я – соціальний працівник», «Етика ділової комунікації»), творчих психолого-педагогічних презентацій («Етичні дилеми в практичній соціальній діяльності», «Етичний самоаналіз», «Етична імпровізація і регуляція в професійній діяльності соціального працівника»), виконання завдань для самостійної роботи з елементами науково-дослідної діяльності (написання наукових статей з проблематики професійно-етичної компетентності), проєктів етичної спрямованості («Нормативно-правовий аспект професійної етики соціального працівника», «Формування етичної саморегуляції» і т.ін.), групові дискусії («Сутність та структура професійно-етичної компетентності соціального працівника», «Нормативно-правовий аспект як невід'ємна складова професійно-етичної компетентності»).

Особливе значення надається моделюванню змісту занять на основі міждисциплінарного підходу, що імітують ситуації

застосування професійної етики, спрямовані на задоволення індивідуальних освітніх потреб студентів, їх саморозвиток і самовдосконалення.

На сьогодні актуальність набуває дистанційне навчання, в сучасних умовах модернізації системи вищої освіти воно є ефективним. Технології, які можуть бути використані в дистанційному навчанні, можна умовно розділити на три основні групи: не інтерактивні (друковані матеріали, аудіо-, відео-носії); засоби комп'ютерного навчання (електронні підручники, комп'ютерне тестування і контроль знань, новітні засоби мультимедіа); відеоконференції – розвинуті засоби телекомунікації по аудіо та відеоканалах у мережі Інтернет, при якому переважає суб'єкт-суб'єктний характер спілкування.

Важливим аспектом на інформаційному етапі формування професійно-етичної компетенції майбутніх соціальних працівників є врахування особливостей розвитку когнітивної сфери студентів.

В науковій літературі виділяються три стадії послідовних змін в мисленні тих, хто навчається [19]:

1) стадія початкового дуалізму – майбутні соціальні працівники інтерпретують події і свій освітній досвід авторитарним, дуалістичним чином, шукають істину і прагнуть до знань. У даній ситуації роль викладача полягає в тому, щоб правильно надавати об'єктивну інформацію;

2) стадія концептуального релятивізму – студенти, зіткнувшись з різними точками зору, поступово починають їх визнавати і навіть схвалювати таке різноманіття думок. Вони стають толерантними до суперечливих поглядів, думок різних дослідників. Важливим новоутворенням даного етапу є розвиток критичного мислення;

3) стадія самостійно обраної позиції і відповідальності – у студентів виникає потреба у формуванні власної точки зору, світоглядних і морально-етичних переконань. Реалізація цієї потреби здійснюється дослідним шляхом.

Цілями даного курсу є: формування у майбутніх соціальних працівників системних знань з об'єктивних закономірностей, умов, процесів і специфічних особливостей професійної етики, а також набуття навичок їх практичного

використання; забезпечення науково-інформаційної основи для формування широко освічених і соціально активних професіоналів, які усвідомлюють своє місце у сучасному суспільстві та здатних прогнозувати можливості щодо вирішення етичних проблем фахівця гуманітарного профілю.

Задачами курсу виступають: сприяння формуванню гуманістично-орієнтованого професійного світогляду майбутнього соціального працівника; розвиток особистісної динаміки студентів; допомогти студентам уявити сутність, зміст та основні категорії професійної етики, тенденції її розвитку, забезпечити глибоке розуміння моральних вимог до особистості фахівця з соціальної роботи, співвідношення професійної етики та культури; формування вміння проєктувати професійну діяльність на підставі принципів самоцінності людської особистості та індивідуальності; сприяти формуванню у майбутніх фахівців гуманітарного профілю високої моральної культури, моральної поведінки, вмінь вірно вирішувати моральні конфлікти.

Результати освоєння навчальної дисципліни: сформованість морально-аксіологічних, морально-регулятивних і рефлексивно-аналітичних компетенцій соціального працівника.

Основні форми роботи:

- *конференції* (заняття теоретичного блоку);
- *вебінар* – одна з ефективних форм дистанційного навчання, яка дозволяє мобільно організувати масове навчання великої кількості студентів;
- *онлайн-тестування* – обов'язковий елемент, який використовується після кожного заняття в рамках вивчення дисципліни;
- *коучинг-сесія* – являє собою персональну структуровану бесіду, або так звану робочу зустріч коуча і респондента, спрямовану на отримання конкретного результату. Дана форма роботи викликає підвищений інтерес, бо сприяє на практиці дії «етичної імпровізації» в ситуаціях етичних дилем, яка неможлива без володіння теоретичною технологічністю діяльності;
- *Веб-квест* по вирішенню практичних соціальних

завдань. Перевагою веб-квесту вважаємо розвиток креативного потенціалу студентів, вміння самостійного пошуку інформації, вдосконалення навичок роботи в команді, підвищення мотивації до самонавчання. Квест в структурі даної дисципліни побудований з урахуванням класичної його структури. Наприклад, заняття на тему: «Професійно-етична поведінка в практичних ситуаціях з клієнтами» проводиться у формі веб-квесту за наступним сценарієм:

а) вступ (мета і завдання заняття; розподіл ролей; збір інформації за допомогою Інтернет-ресурсів про приклади вирішення етичних дилем; підбір нормативно-правових документів для вирішення етичних кейсів, пов'язаних з вирішенням дилем у роботі соціального працівника з клієнтами;

б) добір етичних кейсів, узгодженість дії з їх вирішення;

в) пошук інформаційних ресурсів (збір банку даних інформаційних ресурсів, необхідних для розв'язання етичного кейсу; правовий портал; персональні блоги практикуючих фахівців; електронний каталог наукових статей та наукових досліджень);

г) опис критеріїв оцінки підсумків веб-квесту;

д) висновок (підведення, написання висновків і рекомендацій щодо вирішення етичного кейсу на підставі зібраної інформації;

– *віртуальний диспут*, тобто організована дискусія між учасниками;

– *педагогічна вітальня* (спеціально організована форма взаємодії викладачів, практикуючих фахівців і студентів);

– *аукціон ідей* – модифікація форми роботи з використанням мережі Інтернет, що вміщує практичні ситуації, пов'язані з етичними дилемами при взаємодії з колегами (презентація свого «лоту» у вигляді рішення ситуації з дотриманням етичних норм, який оцінюється з позиції новації і особистого ставлення до «придбання» даної стратегії дії);

– *виставка-ярмарок* – форма навчання, яка використовується для закріплення у студентів практико-орієнтованого мислення і позитивної мотивації до формування професійно-етичної компетентності (виставка-ярмарок

«таємниця», що дозволяють приймати правильні рішення в ситуаціях етичних дилем);

– *соціально-педагогічна вітальня* – форма роботи, метою якої є надання можливості учасникам вивчити практико-орієнтовані точки зору кваліфікованих спеціалістів з вирішення етичних дилем (реалізується через групову дискусію з критичним аналізом).

При реалізації практичних занять, студенти поділяються на проблемні групи для вирішення етичних кейсів. Набір проблемних ситуацій, представлених для аналізу, включає кілька рівнів складності: від простих моделей соціальних ситуацій до складних.

Загальним алгоритмом рішення етичних кейсів виступає така послідовність дій: емоційне прийняття завдання етичної спрямованості; тезовий запис ключових параметрів, описаних в задачі; аргументована побудова гіпотези на основі наявних даних; підбір нормативно-правових документів; алгоритм технології діяльності з вирішення етичної дилеми, описаної у завданні; прогнозування реалізації обраної технології діяльності для вирішення етичної дилеми; складання практичних рекомендацій щодо вирішення етичної дилеми в соціальній діяльності; рефлексія. В кінці кожного практичного заняття необхідно заповнювати «Етичний щоденник», в якому відображається самоаналіз своїх знань, умінь і навичок за підсумком вирішення завдань.

Основним завданням в рамках самостійної роботи є розробка проєкту (дослідний, практико-орієнтований, інформаційний) з дотриманням наступної структури: назва (ідея) проєкту; обґрунтування актуальності проблеми; мета, завдання проєкту; методи і методики дослідження; механізм реалізації; календарний план проєкту; результати; перспективи розвитку проєкту; бюджет (при необхідності).

Здійснюючи роботу над проєктом, студенти мають можливість: критично оцінювати отриману інформацію; узагальнювати і професійно використовувати передовий досвід соціальних працівників в практичній діяльності; яскраво і оригінально подавати результати самостійної діяльності; об'єктивно оцінювати результати самостійної діяльності;

обґрунтовувати результати, формулювати висновки і розробляти методичні рекомендації.

Важливими навичками, в ході даної форми роботи, є формування етично грамотної поведінки, мовного вміння регулювати свою діяльність з урахуванням етичного аспекту, прогнозувати наслідки порушення етики взаємодії з клієнтами.

Таким чином, сучасні інноваційні технології дозволяють організувати процес навчання у такий спосіб, щоб формувати у студентів професійно-етичний світогляд, навички застосування в майбутній професійній діяльності накопичені знання. Вивчення різних аспектів етичної діяльності соціального працівника інтерактивними методами допомагає студентам усвідомити, зрозуміти етичні цінності професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Баранюк В. В. Сутнісна характеристика професійно комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Хмельницький, 2013. № 1. С. 24–28. **2. Бех І. Д.** Особистісно-зорієнтоване виховання. Київ : ІЗМІ, 1998. 277 с. **3. Васянович Г.** Педагогічна етика : навч.-метод. посіб. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України; Львівський науково-практичний центр. Львів : Норма, 2005. 344 с. **4. Вознюк Н. М.** Етико-педагогічні основи формування особистості : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 196 с. **5. Волкова Н. П.** Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : Вид. центр «Академія», 2006. 256 с. **6. Гасюк Л. М.** Формування професійної етики молодших спеціалістів сфери побутового обслуговування у системі навчально-виховної роботи коледжу : автореф. дис. кан. ... пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 23 с. **7. Декларація** принципів толерантності. URL: <http://edu.helsinki.org.ua/files/docs/1272481866.doc>. **8. Етика** ділового спілкування : курс лекцій / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка, М. П. Лукашевич, І. Б. Осетинська. Київ : МАУП, 2003. 208 с. **9. Зозуляк Р.** *Етика соціально-педагогічної діяльності: методичні рекомендації*. Івано-Франківськ : Симфонія форте,

2007. 40 с. **10. Зозуляк-Случик Р. В.** Основні категорії етики в діяльності соціальних працівників і соціальних педагогів. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Політологія. Соціологія. Право.* Київ: ІВЦ «Політехніка», 2010. № 2 (6). С. 21–26.

11. Капська А. Й. Зміст і структура професійно-етичної культури соціального працівника. Київ, 2011. С. 251–255.

12. Леонов Н. И. Психология делового общения : учеб. пособие. 2-е изд. Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : Изд-во НПО «Модэк», 2003. 216 с. **13. Лозовецька В. Т.** *Професійна компетентність* / ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінко Інтер, 2008. С. 722–723 **14. Махова Н. П.** Профессионально-этические основы социальной работы. Омск : Изд-во ОмГТУ, 2001. 90 с. **15. Медведева Г. П.** Этика социальной работы : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : ВЛАДОС, 1999. 208 с. **16. Растригіна А. М.** Педагогіка свободи: методичні та соціально-педагогічні основи: моногр. Кіровоград : ТОВ «Імекс» Л.Т.Д., 2007. 260 с. **17. Патик Ю. В.** Соціальні цінності майбутніх соціальних працівників. *Педагогічні науки.* Миколаїв, 2016. № 1 (52). С. 199–202. **18. Про** затвердження нової редакції кваліфікаційної характеристики професії «Фахівець із соціальної роботи: Наказом Міністерства соціальної політики України від 25.05.2012р. № 324. URL: <http://www.msp.gov.ua/documents/949.html?PrintVersion>.

19. Сальцева С. В. Профессиональная компетентность социального работника: модель, технология, инноватика развития : монография. Оренбург : Оренпринт, 2013. 228 с. **20. Склярова Т. В.** Современные проблемы профессиональной этики социальной работы: учеб. пособ. Саратов: Саратов. гос. техн. ун-т, 2002. URL: <http://www.twirpx.com/file/107201/>. **21. Слозанська Г. І.** Етика соціальної роботи : навчально-методичний посібник. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2017. URL: <http://http://elr.tnpu.edu.ua/login/index.php>. **22. Харченко С. Я.** Теоретико-методичні засади професійної етики соціального педагога : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. 545 с. **23. Хоружа Л. Л.** Педагогічна етика.

Енциклопедія освіти. Акад. пед. Наук України; головний ред.. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 640–643.
24. Чубук Р. В. Критерії, показники та рівні професійної компетентності соціальних педагогів. *Наукові записки. Серія: Психологія і педагогіка*. 2008. Вип. 11. С. 253–263. **25. Ярская-Смирнова Е.** Профессиональная этика социальной работы: учебник. Москва, 1998. URL: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=csy10wMAAAAJ&hl=ru>.

Н. О. Островська

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи

Відокремленого структурного підрозділу ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»

Хмельницький інститут соціальних технологій

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА МОЛОДІ В ДІЯЛЬНОСТІ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ

***Анотація.** Авторкою розкрито теоретико-методологічні основи дослідження проблеми формування усвідомленого батьківства молоді: розкрито специфіку формування усвідомленого батьківства молоді з позиції соціально педагогіки; розкрито сутність та визначено особливості соціально-педагогічної діяльності територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді; надано змістовну характеристику соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади.*

Ключові слова: «батьківство», «усвідомлене батьківство», «громада», «територіальна громада», «соціально-педагогічна діяльність», «адрогогіка».

Молодь і сім'я є головним людським ресурсом для відтворення, збереження та покращення кількісного та якісного

показника населення, сім'я ж виступає ще й основним джерелом виховання та формування особистості майбутніх громадян. Саме тому останніми роками активно розробляється сімейна та молодіжна політика держави, яка визначає механізми соціального захисту та підтримки молодого сім'ї, сімейного виховання, формування усвідомленого та відповідального батьківства як умови гармонійного розвитку дитини.

У сучасній науковій літературі достатньо широко вивчають проблеми сім'ї, молодого сім'ї, сімейного виховання, розвитку особистості дитини в сім'ї, захисту прав дитини, підготовки молоді до сімейного життя та ін., а формування усвідомленого батьківства є безумовно актуальною соціальною проблемою сьогодення й розробляється науковцями та практиками різних фахів: педагогами, соціальними педагогами, психологами, представниками державної влади та громадськості.

Усвідомлене батьківство, на нашу думку, – це усвідомлення особою своєї відповідальності за процес зачаття, народження, виховання та розвиток здорової дитини, яке базується на формуванні когнітивної, емоційної та поведінкової складових батьківства з метою забезпечення процесу повноцінного розвитку дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей.

Формування усвідомленого батьківства молоді – це системна діяльність, що спрямована на вироблення та удосконалення у молоді когнітивної, емоційної та операційної складових батьківства, а також визначення особистісної позиції щодо виконання соціальної ролі батьків та створення сприятливих умов гармонійного розвитку та виховання дитини в сім'ї. Основними складовими процесу формування усвідомленого батьківства є: демографічне виховання молоді, формування контрацептивної культури, підготовка до прокреативної діяльності, психолого-педагогічна підготовка майбутніх батьків, статеве виховання та підготовка молоді до сімейного життя, які виступають окремими напрямками соціально-педагогічної діяльності з формування усвідомленого батьківства молоді [5].

Розвиток та становлення особистості в суспільстві відбувається за умови її активної участі в діяльності різних соціальних інститутів та спільнот, зокрема такому соціальному

утворенні як громада.

Офіційно в нашій державі вживають поняття «територіальна громада». Конституція України розглядає її як первинний суб'єкт місцевого самоврядування. У Законі України «Про місцеве самоврядування в Україні» територіальна громада визначена, як: «жителі, об'єднані постійним проживанням, у межах села, селища, міста, що є самостійними адміністративно-територіальними одиницями, або добровільне об'єднання жителів кількох сіл, що мають єдиний адміністративний центр».

У рамках дослідження нас більше цікавить визначення сутності громади в соціально-педагогічній теорії, яке базується на концептуальних положеннях теорії соціалізації. На нашу думку, саме соціалізуюча функція громади є основною у формуванні усвідомленого батьківства молоді. Тому, у рамках дослідження нас цікавить соціально-педагогічний підхід до характеристики громади, запропонований О. Безпалько. Виходячи з факторної моделі соціалізації, вчена говорить про функціонування громади на мікро- та мезорівнях соціального середовища. За умови, що однією з провідних характеристик громади є територія, залежно від типу поселення можна говорити про сільську, міську громаду та громаду мікрорайону великого міста як про мезорівень соціального середовища. За тією ж територіальною ознакою сусідську громаду можна визначати як мікрорівень соціального середовища [1, с. 56].

Виходячи з вищесказаного, функціонування громади на мікро- та мезорівнях соціального середовища графічно можна зобразити таким чином (рис. 1):

У сучасній практиці соціально-педагогічна робота з молоддю як професійна діяльність переважно здійснюється в умовах територіальної громади як соціальної системи мезорівня соціального середовища.

Параметрами такої системи є: природно-економічні особливості території; соціокультурні традиції населення; групи людей за гендерно-віковими характеристиками; заклади соціальної інфраструктури; органи місцевого самоврядування; неурядові організації. Саме ці параметри вказують на особливості та відмінності між різними територіальними громадами, що, у свою чергу, обумовлює й особливості процесу соціалізації молоді, яка проживає на їх території.

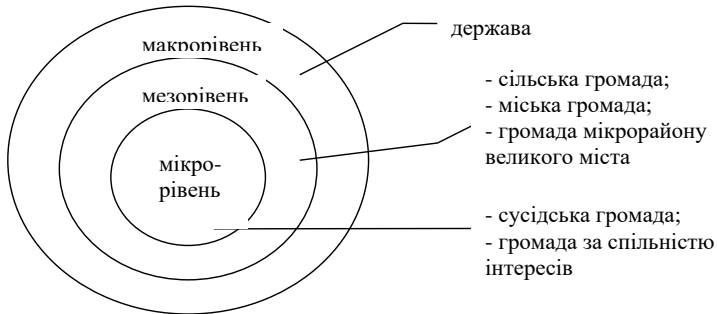


Рис. 1. Модель функціонування громади на мікро- та мезорівнях соціального середовища

Ми повністю згодні з позицією О. Безпалько, А. Мудрика та С. Іваненкова, і виходимо з того, що *соціально-педагогічна діяльність територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді* – це мезорівень соціально-педагогічної діяльності, що спрямована на формування в молоді відповідальності за процес зачаття, народження, виховання та розвиток здорової дитини, яке базується на виробленні та удосконаленні когнітивної, емоційної та поведінкової складових батьківства, а також формування особистісної позиції щодо виконання соціальної ролі батьків та створення сприятливих умов гармонійного розвитку дитини в сім'ї, і здійснюється із використанням відповідних технологій.

Процес формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади реалізується через систему певних соціальних інститутів таких, як: *сім'я, заклади освітньої сфери, заклади та організації соціально-педагогічного спрямування та неурядові організації, які є основними суб'єктами цього процесу.*

Найпершим суб'єктом формування усвідомленого батьківства є батьківська сім'я, яка впливає на формування майбутнього батьківства молоді людини (майбутнього батька чи матері) у сім'ї. Виховання в батьківській сім'ї є взірцем, моделлю, яку в майбутньому молоді люди будуть наслідувати. Роль сім'ї в підготовці юнаків та дівчат до сімейного життя та

виконання майбутніх батьківських обов'язків, на думку В. Кравця, полягає у створенні чіткої визначеності прав і обов'язків батьків та дітей, участь в обговоренні й вирішенні сімейних проблем. «А усунення юнаків і дівчат від виконання своїх обов'язків призводить до низького включення в сімейні справи, що проявляється пізніше у втраті сім'єю впливу на їхню поведінку, наміри і почуття» [3, с. 124]. Але, на жаль, сьогодні сім'я не завжди має достатній педагогічний та психологічний потенціал для самостійного формування усвідомленого батьківства в молоді, і тому потребує підтримки з боку державних та недержавних організацій.

Одним з основних суб'єктів реалізації соціально-педагогічної діяльності з формування усвідомленого батьківства молоді є заклади освіти, а саме: заклади загальної середньої освіти I-III ступенів, заклади фахової передвищої освіти та заклади вищої освіти.

Система закладів освіти будь-якої країни є провідним фактором соціалізації на рівні територіальної громади, зокрема формування усвідомленого батьківства молоді.

Головною метою системи закладів освіти є адаптація дітей та молоді до існуючих цінностей культури суспільства, окремих його груп. Тому структура, організація, зміст соціально-педагогічної діяльності в системі закладів освіти залежить від відповідних провідних соціальних цінностей суспільства.

Розглянемо, сутність соціально-педагогічної діяльності з формування усвідомленого батьківства молоді в сучасній системі освіти України.

Цільовою групою формування усвідомленого батьківства молоді в *зкладах загальної середньої освіти* виступає учнівська молодь (9-11 класи), яка є потенційними батьками в найближчі 5-7 років. Їхня підготовка до батьківства здійснюється за такими чотирма основними напрямками, а саме: освітній, виховний, оздоровчий і практичний.

У рамках *освітнього напрямку*, формування усвідомленого батьківства здійснюється через статеве виховання, формування репродуктивного здоров'я молоді, попередження виникнення та розповсюдження хвороб, які передаються статевим шляхом, підготовку до сімейного життя.

Основна професійна діяльність з формування усвідомленого батьківства молоді в закладі загальної середньої освіти здійснюється соціальним педагогом засобами бесід, диспутів, конкурсів соціальної реклами, волонтерських акцій, благодійних марафонів, соціальних проєктів, тренінгів тощо. Окрім соціального педагога, певні аспекти формування усвідомленого батьківства учнівської молоді беруть на себе завучі з виховної роботи школи та класні керівники, які включають до плану виховних заходів лекції, бесіди, диспути, тренінги масові заходи із залученням медичних працівників, психологів, юристів, спеціалістів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, представників громадських організацій соціально-педагогічного спрямування тощо.

Виховний напрям формування усвідомленого батьківства молоді в умовах закладу вищої освіти передбачає виховання почуття материнства-батьківства шляхом формування духовного зв'язку між майбутніми батьками і ненародженою дитиною. Старшокласники повинні бути психологічно готовими до виховання дитини, взяти на себе відповідальність за створення умов для всебічного розвитку особистості майбутньої дитини.

У межах означеного напрямку, значний потенціал у формуванні почуття відповідальності за майбутнє батьківство молоді в закладі загальної освіти мають навчальні предмети, насамперед українська та зарубіжна література, біологія, валеологія, правознавство тощо.

Важливе значення у виховній роботі школи набуває формування культу Батька та Матері, розповсюдженими формами створення якого є вечори, шкільні свята, збори, оформлення стендів тощо.

Оздоровчий напрям передбачає роботу закладу середньої освіти із залученням медичних працівників державних та громадських організацій, яка спрямована на оцінку стану здоров'я учнівської молоді, зокрема на збереження та зміцнення репродуктивного здоров'я майбутніх батьків.

Для здійснення оздоровчого напрямку формування усвідомленого батьківства представників як чоловічої, так і жіночої учнівської молоді деякі школи використовують заняття

спортивних клубів, груп здоров'я, груп загальнофізичної підготовки, залів фітболу, залів фітнесу та аквааеробіки тощо. Але, слід зазначити, що заклади загальної освіти не кожної територіальної громади мають такі ресурси для збереження та зміцнення репродуктивного й психологічного здоров'я учнівської молоді, частіше це громади мікрорайону великого міста, тоді як громади невеликих міст та селищ таких ресурсів позбавлені.

Практичний напрям формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності закладу загальної середньої освіти має на меті підготовку молоді до виходжування й виховання дитини. Умінням одягнути, сповити, викупати, покласти спати, заколисати повинні оволодіти і хлопці, і дівчата. На жаль, цьому напрямку формування усвідомленого батьківства молоді майже не приділяється уваги ні в школі, ні в сім'ї.

Отже, незважаючи на пошуки та впровадження нових технологій з формування усвідомленого батьківства молоді в закладах загальної середньої освіти, ця діяльність має несистематичний, епізодичний характер, що істотно впливає на рівень сформованості усвідомленого батьківства сучасної учнівської молоді.

Заклади фахової передвищої освіти та заклади вищої освіти також здійснюють формування усвідомленого батьківства студентської молоді, яке може реалізовуватись у трьох напрямках: 1) як виховна робота зі студентами; 2) як професійна підготовка фахівців соціальної сфери; 3) як волонтерська робота студентів-активістів.

У межах першого напрямку – *виховної роботи зі студентами* – формування усвідомленого батьківства молоді здійснюється через роботу заступників директорів (деканів) з виховної роботи та кураторів академічних груп, які окремими блоками в план виховних заходів та кураторських годин вносять теми, які стосуються формування гендерної культури, формування образу сім'янина, профілактики ІПСШ, ВІЛ/СНІДУ тощо.

Діяльність з формування усвідомленого батьківства молоді у ЗВО полегшується, оскільки частково теоретичні знання про сім'ю та батьківство студенти набувають під час

вивчення загальноосвітніх дисциплін, таких як «Валеологія», «Соціологія», «Етика та естетика», «Психологія» і «Педагогіка» та ін. Завдання заступників директора (декана) з виховної роботи та кураторів академічних груп полягає в поширенні й поглибленні цих знань. Однак практичний аспект формування навичок усвідомленого батьківства в таких освітніх закладах практично не реалізований.

Суб'єктами формування усвідомленого батьківства молоді у ЗВО є також і студентські соціальні служби, які є підрозділами міських центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Студентська соціальна служба – це спеціалізоване формування, що реалізує державну молодіжну політику й надає безкоштовні соціальні послуги та допомогу студентській молоді. Діяльність студентської соціальної служби здійснюється за погодженням із керівництвом закладу [10].

Організація роботи студентських соціальних служб з формування усвідомленого батьківства молоді здійснюється в межах окремих напрямів її роботи, а саме: просвітницької роботи; профілактики негативних явищ у студентському середовищі та формування здорового способу життя; формування та розвиток волонтерського руху у ЗВО; культурно-дозвіллева діяльність; проведення соціального моніторингу та досліджень щодо рівня сформованості усвідомленого батьківства молоді в середовищі ЗВО; здійснення інформаційної діяльності.

Наступною соціальною інституцією формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади є *заклади та організації соціального спрямування*.

Основними закладами соціального спрямування, які здійснюють таку діяльність є: *служба планування сім'ї; заклади охорони здоров'я та центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді*. Розглянемо зміст їхньої діяльності більш детально.

Одним з суб'єктів формування усвідомленого батьківства молоді є *Служба планування сім'ї*. Діяльність цієї служби передбачає ті види діяльності, які мають на меті допомогти окремим особам та сім'ям досягти визначених результатів, а саме: уникнути небажаної вагітності; народити бажаних дітей; регулювати інтервали між вагітностями; обирати час

народження дітей залежно від віку батьків та стану їхнього здоров'я; визначати кількість дітей у сім'ї.

Діяльність служби планування сім'ї має переважно інформаційний характер та використовує такі форми роботи, як: просвітницька діяльність (лекції, семінари, бесіди, тренінги); видання друкованої продукції (плакати, листівки, пам'ятки, буклети, брошури, книги тощо); співпраця з засобами масової інформації (телебачення, радіо, газети, журнали тощо);

Також до закладів, які надають соціально-медичні послуги з формування усвідомленого батьківства молоді належать *заклади охорони здоров'я та жіночі консультації*. І хоча на сьогодні в цих закладах відсутні посади «соціального педагога (працівник)» або «психолога», які могли б надавати молодим людям соціально-педагогічні та психологічні послуги з формування усвідомленого батьківства, однак при жіночих консультаціях та пологових будинках функціонують *школи відповідального батьківства*.

Діяльність таких шкіл спрямована на формування сімейних цінностей, відповідального, усвідомленого батьківства, підготовки майбутніх матерів та батьків до виконання батьківських обов'язків на засадах впровадження сучасних підходів щодо догляду за новонародженими. Однак, як засвідчує практика, подібні школи в більшості випадків мають формальний характер, заняття проводяться несистематично або не проводяться взагалі. Інформація, яку отримують майбутні батьки стосується переважно періоду вагітності, пологів і першого року життя дитини та має суто медико-гігієнічний характер.

Що стосується заходів формування усвідомленого батьківства молоді соціально-педагогічного характеру, то в Україні провідна роль серед організацій соціальної сфери належить *центрам соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді*.

Основними напрямками соціально-педагогічної діяльності ЦСССДМ з формування усвідомленого батьківства молоді є: інформаційно-просвітницька діяльність серед дітей та молоді; робота з молодими сім'ями з формування усвідомленого батьківства; заходи, спрямовані на зміцнення сімейних цінностей; відродження та збереження національних сімейних

традицій у вихованні дітей.

Система центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді є *поліфункціональною*, оскільки при центрах діють різні спеціалізовані формування, які спрямовані на реалізацію завдань означених вище напрямів соціально-педагогічної діяльності ЦСССДМ з формування усвідомленого батьківства молоді.

Завдяки роботі таких формувань ЦСССДМ мають змогу надавати послуги з підготовки молодих людей до сімейного життя, усвідомлення батьківства, збереження репродуктивного здоров'я, профілактики раннього сирітства забезпечувати діяльність спеціалізованих установ: служб соціальної підтримки сім'ї, консультаційних пунктів у пологових стаціонарах, жіночих консультаціях та будинках дитини, мобільних консультаційних службах «Телефон довіри».

Одним з напрямів укріплення сім'ї і попередження соціального сирітства є створення мережі *соціальних центрів матері й дитини*. Центр є закладом тимчасового проживання жінок в останній період вагітності та матерів з дітьми віком від народження до 18 місяців, які опинилися в складних життєвих обставинах, що перешкоджають виконанню їх материнського обов'язку [9, с. 40]. Завдання та умови організації діяльності центру регулює Постанова КМУ «Про затвердження типових положень про заклади соціальної підтримки сімей, дітей та молоді», затвержене від 4 жовтня 2017 р. № 741.

Соціально-педагогічна діяльність таких Центрів з молодими матерями спрямована на формування стійких взаємозв'язків між матір'ю та дитиною. Перебування матері разом з дитиною, постійний контакт між ними сприяють формуванню системних механізмів взаємодії матері та новонародженої дитини, переорієнтації негативних установок жінки щодо материнських функцій.

Наступним суб'єктом реалізації соціально-педагогічної діяльності територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді є *громадські організації*.

Неурядова (громадська) організація є об'єднанням фізичних та/або юридичних осіб на добровільних засадах, яке не підпорядковується державним структурам, діє на некомерційній

основі та має на меті задоволення партнерських інтересів влади, бізнесу і громади [6, с. 68].

Проведений нами аналіз програмних документів цих організацій та їхньої роботи в територіальних громадах дає підстави виокремити кілька груп сервісних неурядових організацій, які працюють у напрямку формування усвідомленого батьківства молоді.

Першу групу складають організації, діяльність яких спрямована на профілактику негативних явищ у дитячому та молодіжному середовищі. У межах формування усвідомленого батьківства молоді ця діяльність спрямована на формування здорового способу життя взагалі та репродуктивного здоров'я дітей і молоді зокрема, профілактику ВІЛ/СНІДу та хвороб, які передаються статевим шляхом тощо.

До другої групи громадських організацій соціально-педагогічного спрямування ми зараховуємо такі, які пріоритетною метою своєї діяльності декларують соціальну підтримку та допомогу дітям, молоді та сім'ям, що знаходять своє відображення у назві цих організацій. За цією ознакою можна виокремити два типи таких організацій:

1) представництва міжнародних організацій (Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ), Християнський дитячий фонд, Міжнародна благодійна організація «Надія і житло для дітей», Міжнародна благодійна організація «Кожній дитині» тощо);

2) вітчизняні громадські організації (Чернівецький обласний благодійний фонд «Діти Буковини», Всеукраїнська громадська організація «Дитинство» (м. Київ), Хмельницький обласний благодійний фонд «Карітас» (м. Хмельницький, тощо).

До третьої групи неурядових організацій соціально-педагогічного спрямування входять організації, які працюють у напрямку формування усвідомленого батьківства молоді на комерційній основі (Обласна громадська організація «Школа мам» (м. Рівне), Хмельницький обласний благодійний фонд «Сім'я і дитина», Громадська організація «Екологія сім'ї» (м. Київ) тощо).

Робота таких громадських організацій в Україні всіляко заохочується державою, а їх діяльність здійснюється відповідно до державних програм.

Основними формами та методами роботи, що використовують громадські організації при реалізації таких програм є: організація та проведення семінарів, тренінгових занять, лекцій; проведення прес-конференцій, круглих столів; створення клубів сімейного спілкування; розповсюдження інформаційно-методичних матеріалів.

Серед основних аспектів формування усвідомленого батьківства молоді увага сучасних громадських організацій переважно акцентована на соціальному, правовому, психологічному та педагогічному аспектах.

Врахування досвіду неурядових організацій у подоланні негативних соціальних явищ та співпраця з ними дає також можливість державним організаціям збільшити спектр соціальних послуг, зробити їх більш доступними, адресними та відповідними до потреб молоді у формуванні усвідомленого батьківства.

Здійснений аналіз літератури й сучасного стану науково-практичної розробленості проблеми дозволив нам виділити три групи особливостей соціально-педагогічної діяльності щодо формування усвідомленого батьківства молоді, які можуть бути простежені в рамках територіальної громади.

До першої групи особливостей, пов'язаних із специфікою контингенту молоді та віковими особливостями цієї категорії, соціальним статусом молодих людей, які є потенційними або молодими батьками ми відносимо таке:

– молодь визначено як «соціально-демографічна група, що вирізняється на основі сукупності вікових характеристик, особливостей соціального становища та зумовлених першим і другим соціально-психологічних якостей. Молодість як певна фаза, етап життєвого циклу – біологічно універсальна, але її конкретні вікові межі, пов'язаний з нею соціальний статус та соціально-психологічні особливості мають соціально-історичне походження та залежать від суспільного ладу, культури, закономірностей соціалізації, притаманних даному соціуму» [2], а отже територіальна громада (її вид та суб'єкти) має активний вплив на формування молодих людей, їх ціннісних пріоритетів та настанов, однією з яких має стати формування усвідомленого батьківства та його навичок. Однак в існуючому соціально-

правовому законодавстві України є певна невизначеність вікових рамок поняття молоді, що ускладнює процес соціально-педагогічної діяльності щодо формування усвідомленого батьківства в молоді в межах територіальної громади, адже молоді люди віком від 14 до 24 років це, здебільшого, представники учнівської молоді, для яких притаманне активне статево дозрівання, емоційно-гормональні сплески, які накладають відбиток на життєві орієнтири й поведінку молодих людей, їх соціально-психологічне становлення як особистості.

На жаль, сьогодні для більшої частини цієї вікової групи домінуючою є позиція інфантилізму (небажання брати відповідальність за свої вчинки), споживацьке ставлення до життя і суспільства, яка характеризується позицією «я хочу», «мені винні», а не «що я можу зробити» для того, щоб мати щось. Що, на наш погляд, закладає безвідповідальне ставлення й до питань пов'язаних із раннім статевим життям, небажаним батьківством як наслідком раннього статевого життя, відсутність культури статевої відносин, вагітністю, народженням дітей, їх подальшим розвитком і вихованням, в силу того, що ці підлітки та юнаки ще самі соціально-психологічно не готові до цього.

Для вікової групи молодих людей 25-35 років притаманними є дещо інші характеристики. Фізичний розвиток у цей віковий період веде за собою більш зрілі форми сексуальної поведінки й сексуальних стосунків, ніж у юності, і саме цей вік є сприятливим для народження дітей.

Окреслений період молодості, перш за все, час створення сім'ї, що є дуже важливим для особистісного розвитку. Молода людина реалізує значний для себе та інших бік свого життєвого шляху, отримує новий соціальний статус, пов'язаний з відповідальністю за продовження роду та виховання майбутнього покоління.

Розкриваючи *другу групу особливостей* пов'язаних із специфікою видів територіальної громади, кожен суб'єкт якої має і виконує свої функціональні завдання щодо формування усвідомленого батьківства молоді, слід зазначити, що основними суб'єктами територіальної громади виступають: сім'я, заклади освітньої сфери, заклади та організації соціально-

педагогічного спрямування та неурядові організації.

Усі служби та організації соціально-педагогічного спрямування є соціальними службами територіального охоплення. Саме територіальний підхід функціонування служби планування сім'ї, закладів охорони здоров'я, жіночих консультацій та соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді в Україні дає можливість: залучити спеціалістів певного профілю та необхідної кваліфікації; створити можливості для клієнтів певної територіальної одиниці користуватися послугами спеціалістів; чітко виокремити конкретні проблеми з формування усвідомленого батьківства молоді певної громади та об'єднати її ресурси для їх вирішення; посилити відповідальність керівників та виконавців за кінцевий результат діяльності.

Виокремлені нами організації соціально-педагогічного спрямування та громадські організації, які здійснюють соціально-педагогічну діяльність з формування усвідомленого батьківства молоді, не можуть бути повною мірою представлені в кожній територіальній громаді, що зумовлено низкою причин: типом громади (велике промислове місто, мале місто, село, селище); чисельністю молоді, яка проживає в громаді; потребою громади у відповідних організаціях соціально-педагогічного спрямування та громадських організаціях; матеріальними можливостями громади щодо забезпечення їхньої діяльності; рівнем ініціативності членів громади.

Останню групу складають особливості, пов'язані із сучасним процесом реформування державної системи соціального захисту сім'ї, дітей та молоді, а також зумовлені соціально-економічною ситуацією в Україні.

Розкриваючи цю групу особливостей необхідно зазначити, що, по-перше, соціальний захист сімей, дітей та молоді є пріоритетним напрямом державної сімейної політики, але незважаючи на це більшість проблем, з якими стикаються сім'ї в Україні залишилися, а ті кроки, які здійснювалися Урядом упродовж останніх десяти років у напрямку врегулювання державної сімейної політики все ще потребують удосконалення. Адже за цей час перед українськими молодими родинами постали нові соціальні проблеми, як-от: зменшення соціальної

толерантності та солідарності в суспільстві, відсутність діалогу між поколіннями, брак усвідомленого ставлення до батьківства в молодого подружжя тощо. Крім того, розвиток сучасних інформаційних технологій, формування «вільного» суспільства поставили під загрозу традиційні сімейні цінності.

По-друге, з одного боку, правові гарантії та матеріальна підтримка держави стимулюють сім'ї до народження дітей, а з іншого, одноразові виплати у зв'язку з народженням дитини не вирішують демографічної проблеми по суті. Для більш ефективної зміни демографічної ситуації необхідною є впровадження, на рівні з матеріальною, ще і системи державної нематеріальної підтримки молодих сімей з дітьми. На наше переконання, одним з ключових факторів оптимізації державної сімейної політики є пропагування в суспільстві пріоритету сімейних цінностей та формування усвідомленого батьківства молоді.

По-третє, спрямованість соціальної допомоги сім'ям з дітьми лише на підвищення матеріальних виплат не дозволяє вирішити всього спектру проблем сучасних молодих сімей. Державні програми, у першу чергу, націлені на подолання наслідків безвідповідального батьківства. Однак необхідним є впровадження програм соціально-профілактичної роботи з молоддю, яка є потенційними батьками та благополучними сім'ями, унаслідок чого буде значно зменшена кількість негативних соціальних явищ у дитячому та молодіжному середовищі. Є потреба у створенні дієвої системи попередження виникнення сімейного неблагополуччя, соціального сирітства, бездоглядності та безпритульності дітей, виявлення та соціальної підтримки сімей, які самостійно не можуть вирішити власні життєві проблеми, а це можливо лише при ефективній і зацікавленій міжгалузевій взаємодії.

Перейдемо до розгляду ключової складової процесу формування усвідомленого батьківства – соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади.

Ми розуміємо *технологію формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади як своєрідний алгоритм послідовних дій (операцій, процедурних*

етапів, напрямів діяльності) суб'єктів територіальної громади щодо діагностики, планування й організації процесу формування усвідомленого батьківства молоді та оцінки результату цього процесу.

У нашому дослідженні запропонована технологія базується на тому, що формування усвідомленого батьківства молоді, перш за все, повинно здійснюватися з метою профілактики таких негативних явищ як небажана вагітність, неповні сім'ї, соціальне сирітство та жорстоке ставлення до дітей у сім'ї, що є прикладами поведінки, яка відхиляється від норми. Тому технологію формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади ми будемо розглядати в рамках *соціально-профілактичного напрямку*.

У межах нашого дослідження, формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади буде здійснено в рамках первинної профілактики девіантного батьківства.

Розкриваючи зміст соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади, а саме: першої процедури цілепокладання, варто зазначити, що вона передбачає визначення мети та основних завдань технології формування усвідомленого батьківства молоді суб'єктами територіальної громади.

Метою технології формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади є популяризація ідеї усвідомленого батьківства серед молоді як неодмінної умови попередження виникнення проблеми соціального сирітства, бездоглядності та безпритульності дітей, а також підвищення рівня надання соціально-педагогічних послуг суб'єктами територіальної громади з формування усвідомленого батьківства та активізація молоді як суб'єкту територіальної громади в цій діяльності.

Завданнями технології формування усвідомленого батьківства молоді на рівні територіальної громади є:

– вироблення в молоді ґрунтовних соціально-медичних, психолого-педагогічних та морально-правових знань, умінь та навичок усвідомленого батьківства;

– сприяння формуванню в молоді ставлення до батьківства як до життєвої цінності та формування мотивації на народження дитини у сім'ї; усвідомленості молоддю батьківської ролі щодо розвитку дитини на всіх вікових етапах її розвитку;

– вироблення в молоді стійких знань та уявлень про поняття «грумада», «територіальна група», її основні види, суб'єкти, ресурси та послуги, які вона може надавати молодим людям щодо формування в них навичок усвідомленого батьківства;

– сприяння мотивації молоді на систематичне залучення до активної діяльності з формування усвідомленого батьківства як одного з суб'єктів цієї групи;

– сприяння розвитку соціального партнерства між державними та недержавними організаціями в територіальній групі з метою популяризації ідей усвідомленого батьківства та попередження явища соціального сирітства, бездоглядності й безпритульності дітей.

Відповідно до цих завдань наступною процедурою є **організаційно-діагностична**, яка передбачає:

1) *створення експериментальної структури з формування усвідомленого батьківства молоді* (координаційної ради, міжвідомчого об'єднання, управління, спілки) із залученням фахівців державних та громадських організацій територіальної групи з метою встановлення між суб'єктами територіальної групи, що надають соціально-педагогічні послуги з формування усвідомленого батьківства молоді, тісної взаємодії, розподілу та координації обов'язків.

Об'єднання зусиль команди фахівців у роботі з молоддю забезпечує комплексний вплив на процес формування усвідомленого батьківства: *психологи* допомагають молодим людям навчитись контролювати свій емоційний стан, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, визначати свої потреби, усвідомлювати очікування та установки щодо майбутнього батьківства, формують ставлення до батьківства як до життєвої цінності й виробляють позитивні батьківські почуття до дитини; *медичні працівники* (лікар акушер-гінеколог, педіатр)

формують уявлення про репродуктивну установку та репродуктивну поведінку, інформують щодо збереження репродуктивного здоров'я, гігієни харчування майбутньої матері, особливостей перенатального розвитку дитини, про вплив репродуктивного здоров'я батьків на майбутню дитину; *соціальні працівники* здійснюють інформаційну підтримку з соціальних та правових питань щодо батьківства: підвищують рівень знань молоді про права та обов'язки батьків та дітей у сім'ї, формують уявлення про основні фізичні й соціальні потреби дитини та роль батьків у їх задоволенні, про причини й прояви неусвідомленого батьківства, надають знання про відповідальність осіб за невиконання своїх батьківських обов'язків; інформують про поняття «грумада», «територіальна група», її основні види, суб'єкти, ресурси та послуги, які вона може надавати молодим людям щодо формування в них навичок усвідомленого батьківства; стимулюють молодих людей до активної діяльності з формування усвідомленого батьківства як одного з суб'єктів цієї групи; *соціальні педагоги* формують уявлення про особистісні якості «ідеальних» батьків, знання основ вікової педагогіки та психології, знання про можливі способи спілкування з дитиною та стилі виховання; уявлення про основні психолого-педагогічні потреби дитини й роль батьків у їх задоволенні, а також уміння диференціювати необхідний дитині рівень опіки на різних етапах розвитку; формують навички з догляду та виховання, уміння знаходити спільну мову з дитиною, навички організації ігрової діяльності для дітей; спрямовують молодь на дотримання демократичного стилю виховання.

2) *діагностику об'єкта формування усвідомленого батьківства* тобто конкретної цільової групи молоді та визначення її особливостей, яка полягає у *створенні соціально-діагностичної карти молоді територіальної групи* із зазначенням кількості молодих людей репродуктивного віку, молодих сімей, вагітних жінок у групі, їх віку; кількості новонароджених та дітей віком до 3-х років тощо; *визначення їх рівня обізнаності* щодо соціально-медичних, психолого-педагогічних та морально-правових знань, сформованості умінь і навичок батьківства та рівня мотивації молоді до усвідомленого

батьківства, основних проблем цього процесу. Діагностику проводять за допомогою таких *методів*: анкетування, опитування, методів психодіагностики, аналіз незалежних характеристик, аналіз адміністративних документів, аналіз статистичних даних пологових будинків, закладів освіти та ін., а також складання соціальної карти громади.

Оскільки вікові межі молодого віку є досить великими, з метою побудови ефективного процесу формування усвідомленого батьківства, необхідно визначити конкретну категорію молоді та будувати соціально-педагогічну діяльність з формування усвідомленого батьківства з урахуванням особливостей саме цієї вікової групи молоді, а також з урахуванням вихідного рівня сформованості усвідомленого батьківства та потреб молоді в територіальній громаді, у якій здійснюють соціально-педагогічну діяльність з формування усвідомленого батьківства та попередження соціального сирітства.

Процедура діагностики передбачає також *визначення стану справ у територіальній громаді* за допомогою таких соціологічних методів, як: опитування (інтерв'ю, анкетування) молоді – членів громади; опитування надавачів соціально-педагогічних послуг – працівників ЦСССДМ, закладів освітньої сфери, жіночих консультацій, педіатричних кабінетів тощо; аналіз адміністративних документів, які надають інформацію щодо основних проблем формування усвідомленого батьківства молоді.

3) *діагностику суб'єктів соціально-педагогічної діяльності з формування усвідомленого батьківства молоді* щодо з'ясування їх компетентнісного потенціалу з формування усвідомленого батьківства молоді та *діагностики наявних ресурсів* – законодавчої бази, матеріально-технічних умов та можливостей територіальної громади, знань, умінь, професійних навичок працівників різних державних та громадських організацій – суб'єктів формування усвідомленого батьківства – представників усіх організацій, що здійснюють соціально-педагогічну діяльність з формування усвідомленого батьківства молоді в конкретній територіальній громаді: закладів освітньої сфери, закладів та організацій соціального (соціально-

педагогічного) спрямування, неурядових організацій, за допомогою *методів* опитування, інтерв'ю, анкетування та аналізу відомостей і документів державних та інших місцевих організацій.

4) *науково-технологічне забезпечення ефективного процесу організації роботи фахівців*, представників територіальної громади, з формування усвідомленого батьківства молоді, змістовне наповнення соціально-педагогічної діяльності з формування усвідомленого батьківства молоді на кожному з її етапів за допомогою тренінгової програми *«Територіальна громада як осередок формування усвідомленого батьківства молоді»*.

5) *планування заходів з формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади відповідно до вікових груп молоді та рівня сформованості їх знань, умінь та навичок щодо усвідомленого батьківства*.

Наступним кроком алгоритму соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади є **змістовно-операційна процедура**, пов'язана з процесом безпосереднього здійснення соціально-педагогічної діяльності суб'єктами територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді, що реалізується через *комплексну програму формування усвідомленого батьківства молоді «Щасливе батьківство в щасливій родині»*.

Метою цієї Програми є підвищення рівня знань молоді про сучасні погляди на батьківство, сприяння виробленню в молоді усвідомленого ставлення до зачаття, народження та виховання дитини через формування когнітивної, емоційної та поведінкової складових батьківства, активізації молоді як суб'єкта територіальної громади з формування усвідомленого батьківства.

Визначена мета може бути досягнута за допомогою таких завдань:

- сприяння формуванню ставлення молоді до сім'ї та батьківства як до життєвої цінності;
- вироблення в молоді позитивних репродуктивних та батьківських установок;

- формування в молоді високого рівня знань, умінь і навичок з усвідомленого батьківства;
- вироблення в молоді прагнення до самоосвіти й самовдосконалення стосовно усвідомленого батьківства;
- формування в майбутніх батьків уміння використовувати ресурси громади для створення умов гармонійного розвитку дитини;
- підвищення активності молоді як суб'єкта територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді;
- запобігання виникненню таких негативних явищ, як небажана вагітність, неповні сім'ї, соціальне сирітство та жорстоке поводження з дітьми в сім'ї.

Програма має п'ять основних *напрямів*:

I. *Соціально-медичний* – спрямовано на підвищення знань потенційних батьків про вплив репродуктивного здоров'я батьків на майбутню дитину; формування уявлення про репродуктивну установку та репродуктивну поведінку; вироблення знань про перинатальний розвиток дитини, а також про основи психофізіологічного розвитку дитини до трьох років; формування уявлень про основні фізичні й соціальні потреби дитини та роль батьків у їх задоволенні.

II. *Просвітницько-правовий* – метою якого є ліквідація прогалин у знаннях молоді стосовно прав і обов'язків батьків та дітей у сім'ї, змісту законів («Про охорону дитинства», Конвенції ООН про права дитини, Сімейного кодексу); формування уявлень про причини, прояви й наслідки неусвідомленого батьківства; вироблення знань про відповідальність осіб за невиконання своїх батьківських обов'язків

III. *Психолого-педагогічний* – направлений на формування уявлень молоді про особистісні якості ідеальних батьків; надання знань стосовно основ вікової педагогіки й психології; знань про можливі способи спілкування з дитиною та стилі, форми й методи виховання; закладення уявлень про основні психолого-педагогічні потреби дитини та роль батьків у їх задоволенні.

IV. *Ціннісно-поведінковий* – спрямовано на формування в

молоді: ставлення до батьківства як до життєвої цінності; визначених репродуктивних й батьківських установок та очікувань; умінь і навичок усвідомленого батьківства: умінь диференціювати необхідний дитині рівень опіки на різних етапах розвитку; сформованих навичок із догляду й виховання; умінь знаходити спільну мову з дитиною; навичок організації ігрової діяльності для дітей; умінь контролювати свій емоційний стан, вирішувати конфліктні ситуації, прогнозувати наслідки дій; спрямованість на дотримання демократичного стилю виховання.

V. *Активізації молоді як суб'єкта громади* – направлено на формування знань і уявлень молоді про громаду, територіальну громаду, її основні види, суб'єкти, ресурси та послуги, які вона може надавати молодим людям щодо формування в них навичок усвідомленого батьківства; вироблення мотивації молоді на систематичну активну діяльність з формування усвідомленого батьківства як одного з суб'єктів цієї громади.

Кожен з окреслених напрямів комплексної програми реалізують за допомогою різних методів і видів технологій, як-от: освітні інтерактивні технології, соціальна терапія (психодрама, арт-терапія, терапія самовиховання), соціальне консультування. Розглянемо їх більш детально.

Найбільш оптимальним видом технології формування усвідомленого батьківства молоді, на нашу думку, є *освітні інтерактивні технології*.

Цей процес навчання дорослих має термін «андрагогіка». Сутність цієї концепції навчання полягає у суб'єкт-суб'єктній взаємодії між тим, кого навчають, і тим, хто навчає, а сам суб'єкт навчання займає активну позицію в його плануванні та реалізації, розуміє цілі та завдання процесу навчання й прагне до вдосконалення себе (своїх знань, умінь, якостей) [4].

Вищезазначене дає нам можливість стверджувати, що суб'єктами соціально-педагогічної діяльності з формування усвідомленого батьківства молоді є не тільки представники соціальних закладів територіальної громади, а й сама молодь.

Одним з різновидів освітніх інтерактивних технологій є соціально-просвітницький тренінг, який визначають, як запланований навчальний процес, що спрямований на надання знань, удосконалення навичок, які вже є, та набуття нових на

основі власного досвіду й знань з метою зміни поведінки. Основна відмінність соціально-просвітницького тренінгу від інших групових форм просвітницької роботи полягає «...не в засвоєнні особистістю готових знань і прийомів, а в їх самостійному виробленні шляхом активної участі в процесі групової взаємодії» [8, с. 80].

За допомогою соціально-просвітницького тренінгу, на нашу думку, можна сформувати когнітивну, емоційну та поведінкову складові усвідомленого батьківства молоді, а також підвищити кваліфікаційний рівень спеціалістів основних суб'єктів територіальної громади, які здійснюють соціально-педагогічну діяльність з формування усвідомленого батьківства молоді.

Тренінг є груповою формою роботи, головною перевагою якої у формуванні усвідомленого батьківства молоді є здобуття учасниками особистісного досвіду батьківської поведінки. При цьому група не пропонує еталонів поведінки, вона лише допомагає усвідомити емоційний стан, почуття, сформувати готовність до відповідальності особистості за свою сім'ю та життя майбутньої дитини. Кінцевою метою роботи групи є формування усвідомленого батьківства кожного у власному сприйнятті, думках, почуттях, поведінці.

Оскільки соціально-просвітницький тренінг є різновидом навчального процесу, то важливим інструментом підвищення ефективності навчання в ньому є використання активних методів навчання: методу моделювання, рольових ігор, драматизації, методу конкретної ситуації, методу «мозкового штурму» тощо. Активні методи, які використовують у соціально-просвітницькому тренінгу, на нашу думку, найбільше відповідають віковим особливостям молоді та забезпечують найвищу результативність занять щодо формування усвідомленого батьківства. Надамо їх коротку характеристику

Метод міні-лекції в тренінговій технології дозволяє надати учасникам необхідну кількість інформації (основної інформації в контексті усвідомленого батьківства) у систематизованому, стислому вигляді (основна функція – трансляція інформації для з'ясування матеріалу та перетворення його на знання). Міні-лекція полегшує сприйняття інформації та

забезпечує її запам'ятовування.

Інтерактивний метод «мозкового штурму» в тренінговому процесі сприяє активізації, стимулює молодих людей до творчого мислення, створює відчуття рівноправності та залучення до спільного процесу всіх учасників. Успіх мозкового штурму залежить від двох головних принципів. Перший спирається на теорію синергетики: група може напрацювати при спільній діяльності ідеї більш високого класу, ніж при індивідуальній роботі тих самих учасників. Наступний постулат спирається на креативність мислення, що проходить три стадії: генерація ідеї; оцінка та аналіз цієї ідеї; використання ідеї в конкретній ситуації.

Кейс-метод – це зовнішній прояв і фіксація за допомогою спостереження сформованості когнітивного компонента усвідомленого батьківства молоді, яка бере участь у спеціально організованому процесі аналізу інформації або типових ситуацій.

Ще одним методом тренінгового процесу є *метод проблемних ситуацій*, який використовують у такій послідовності: «1) діагностика проблеми; 2) діагностика однієї чи кількох проблем та напрацювання учасниками шляхів їх вирішення; 3) оцінка учасниками існуючих дій стосовно вирішення проблеми та її наслідків» [7, с. 172]. Головною умовою використання цього методу є те, що всі проблемні ситуації повинні бути максимально наближеними до реального життя, для того, щоб учасники мали можливість відпрацювати навички, які потім можуть використати у своїй сім'ї.

Метод дискусії або *дебатів* дозволяє учасникам тренінгового процесу усвідомити різноманітність поглядів щодо усвідомленого батьківства і підходів до його формування. Також використання цього методу дозволяє сформуванню в результаті спільних зусиль учасників нові знання й набутти кожному учаснику нового досвіду як основних сутнісних характеристик навчального діалогу.

У тренінгу з формування усвідомленого батьківства молоді, на нашу думку, ефективним є використання такого методу як *відеолекторій*. Для формування усвідомленого батьківства можна використовувати документальні та художні

фільми, у яких розкриваються питання розвитку дітей, дитячо-батьківських взаємин, стилів виховання, правил взаємодії з дитиною тощо.

Одним із показників формування усвідомленого батьківства молоді є вміння контролювати свій емоційний стан та вирішувати конфліктні ситуації, саме тому, наступним видом технологій, які входять до комплексної програми формування усвідомлено батьківства молоді є технологія *соціальної терапії*.

Слово «терапія» у перекладі з грецької значить «турбота, піклування, лікування». Догляд за дитиною, її виховання накладають на батьків додаткове навантаження, що може викликати психологічну втому та роздратованість, створювати конфліктні ситуації та навіть провокувати жорстоке, агресивне ставлення до дітей. Тому молодь, яка готується до батьківства та молоді батьки мають потребу в терапевтичній підтримці, а також у формуванні навичок регулювання почуттів, імпульсів, думок, стосунків та зняття психологічних симптомів, які викликають напруження.

Одним з психотерапевтичних методів, який може бути включений до тренінгової програми формування усвідомленого батьківства молоді є *психодрама* – це метод групової психотерапії, де використовують *рольову гру*, під час якої створюють необхідні умови для спонтанного вираження індивідом почуттів, що пов'язані з важливими для нього проблемами. Формуючи усвідомлене батьківство молоді за допомогою психодрами створюються умови для переосмислення молодими людьми власних проблем і перешкод у створенні благополучної сім'ї та народженні здорової дитини; розуміння причин конфліктів, які виникають у взаєминах; подолання неконструктивних поведінкових стереотипів і способів емоційної реакції на стресові ситуації, які можуть виникати у майбутньому батьківстві; формування адекватних прийомів батьківської поведінки. Під час участі в рольовій грі учасники моделюють складні, емоційно напружені (зокрема конфліктні) ситуації взаємодії батьків і дітей, а також шлюбних партнерів між собою для відпрацювання стратегій подолання труднощів у вихованні дітей і зняття напруженості в сімейному спілкуванні. Рольова гра дає можливість змоделювати та

програти різні стилі батьківської поведінки й відстежити доцільність та адекватність їхнього застосування в конкретних ситуаціях сімейної взаємодії.

Ще один метод соціальної терапії, який можна використовувати у формуванні усвідомленого батьківства молоді – *арт-терапія* – це метод впливу на психоемоційний і фізичний стан людини за допомогою різних видів художнього та ужиткового мистецтва. Цей метод сприяє підвищенню адаптаційних здібностей молодих людей до майбутнього батьківства, надає можливість у процесі включення до різних видів художньо-мистецької діяльності (малюнок, ліплення, колаж, написання есе, статей для преси, сценарію театральної постанови) проявити й відрефлексувати наявність «Я-образу» батьків, ідеального образу дитини та наявність уже сформованих батьківських якостей. Уживання арт-технології надає можливість проєциувати наявний психоемоційний стан молодої людини, образно виразити власне ставлення до батьківства (до сім'ї, до себе як матері або батька, до процесу взаємодії батьків і дітей), візуалізувати позитивний образ майбутнього батьківства.

Ще одним методом, який використовують у технології соціальної терапії, є *терапія самовиховання*.

Самовиховання – це активний процес формування людиною себе як особистості відповідно до поставленої мети на основі соціально обумовлених уявлень про ідеал особистого «Я». За допомогою терапії самовиховання (у рамках формування усвідомленого батьківства молоді) у молодих людей можна виробити стійке позитивне ставлення до батьківства як до життєвої цінності, формувати ідеальний образ «Я-батьків» з метою допомогти молоді побачити перспективу власного батьківства, розвивати здібності самостійного визначення життєвих цілей, удосконалювати свою чоловічу/жіночу індивідуальність у батьківстві.

У формуванні усвідомленого батьківства молоді метод самовиховання найбільш ефективний, якщо використовується на базі аутогенного тренування. У технологічному аспекті цей метод містить такі прийоми: 1) самовивчення, самооцінка майбутніх батьків; 2) оцінка молоддю своєї особистості як

шлюбних партнерів та батьків; 3) самоаналіз, виявлення індивідуальних «психологічних бар'єрів» до створення сім'ї та батьківства; 4) створення бажаного образу «Я-батька»; 5) формування індивідуальних формул намірів; 6) формування прийомів самопереконання, самозаохочення, самонавіювання; 7) сюжетна сенсорна репродукція поведінки «Я-образу» в різноманітних ситуаціях майбутнього батьківства; 8) «накладання» стереотипів «Я-образу» на реальну поведінку в процесі повсякденного життя та діяльності.

Наступною технологією, яку ми вводимо до змістовно-операційної процедури технологічного комплексу формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади, є *технологія соціального консультування*.

Консультування – це технологія соціально-педагогічної роботи, яка полягає в дослідженні проблеми клієнта, знаходженні разом з ним позитивних шляхів її вирішення, наданні порад і рекомендацій щодо наявності для цього соціальних ресурсів [11, с. 141]. Метою консультування молоді щодо усвідомленого батьківства є ліквідація дефіциту інформації про сутність поняття «батьківство», «усвідомлене батьківство», формування ґрунтовних соціально-медичних, психолого-педагогічних та морально-правових знань з цього питання; озброєння молодих людей новими підходами, інноваційною інформацією щодо вироблення навичок усвідомленого батьківства.

Результатами консультування з питань усвідомленого батьківства молоді можуть бути: отримання необхідної інформації щодо усвідомленого батьківства; покращення розуміння (себе в ролі батьків, свого шлюбного партнера, своєї дитини); зміна емоційного стану, своєї мотивації на батьківство; здатність до прийняття рішення народження та виховання дитини в сім'ї; здатність до здійснення цього рішення; підтвердження своїх думок, почуттів, рішень; отримання підтримки з боку спеціалістів та громади; пристосування до ситуації реального батьківства; пошук і вивчення умов для гармонійного розвитку дитини; отримання практичної допомоги у виконанні батьківських функцій через прямі дії (консультанта й інших представників територіальної громади, яких залучив консультант); розвиток наявних умінь і навичок з усвідомленого

батьківства, набуття нових; реагування на безвідповідальні батьківські дії інших людей та негативні прояви в територіальній громаді.

Таким є основний перелік методів та видів технологій, які використовують на етапі змістовно-операційної процедури соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді, які включені до Програми «Щасливе батьківство в щасливій родині». Програма має такі блоки: 1) соціально-просвітницький тренінг для молоді «Усвідомлене батьківство як умова сімейного благополуччя»; 2) соціально-терапевтичні групи (психодрама, арт-терапія, терапія самовиховання); 3) консультації фахівців – суб'єктів територіальної громади (медичні, психологічні, правові); 4) соціально-просвітницький тренінг для молоді «Молодь як суб'єкт громади з формування усвідомленого батьківства».

Останню процедурою соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади, яка пов'язана із оцінкою результатів цього процесу є оціночно-результативна процедура.

Аналіз ефективності результатів процесу формування усвідомленого батьківства молоді на цьому процедурному етапі треба здійснювати з урахуванням визначених критеріїв ефективності формування усвідомленого батьківства молоді: когнітивного, ціннісно-поведінкового та критерію якості надання послуг суб'єктами громади з формування усвідомленого батьківства молоді. Цю роботу варто проводити за допомогою таких методів: інтерв'ю, анкетування, тестування, бесіда; включене та опосередковане спостереження; кількісна та якісна обробка даних за допомогою методів математичної статистики для порівняння і підтвердження отриманих результатів запровадженої технології формування усвідомленого батьківства молоді.

Результатом упровадження соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади повинні стати: сформованість у молоді ґрунтовних соціально-медичних, психолого-педагогічних та морально-правових знань та умінь з усвідомленого батьківства; сформованість у молоді ставлення до

батьківства як до життєвої цінності та стійка мотивація на народження дитини в сім'ї; визначена позитивна особистісна позиція молоді щодо виконання соціальної ролі батьків та створення сприятливих умов для гармонійного розвитку дитини в сім'ї й попередження явища соціального сирітства, бездоглядності та безпритульності дітей; високий рівень соціального партнерства між державними та недержавними організаціями в територіальній громаді, з метою популяризації ідей усвідомленого батьківства; стійкі знання та увявлення молоді про поняття «громада», «територіальна громада», її основні види, суб'єкти, ресурси й послуги, які вона може надавати молодим людям щодо формування в них навичок усвідомленого батьківства; висока мотивація молоді на систематичне залучення до активної діяльності з формування усвідомленого батьківства як одного з суб'єктів територіальної громади.

Послідовність операцій і процедур соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді (ФУМБМ) у діяльності територіальної громади більш наочно представлена на рис. 2.

Запропонована схема соціально-педагогічної технології представляє основні технологічні напрями та можливі методи роботи суб'єктів територіальної громади щодо формування усвідомленого батьківства молоді. У конкретному випадку зміст процедур та використання тих чи інших методів залежить від особливостей категорії молоді, типу громади та можливостей суб'єктів громади з формування усвідомленого батьківства, враховує стан справ, ресурсів, особливостей суб'єктів соціально-педагогічної діяльності в громаді та соціально-психологічних особливостей молоді як об'єкт-суб'єкта з формування усвідомленого батьківства.

Підеумовуючи змістовну характеристику соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді, ми вважаємо, що виділений нами алгоритм цього процесу, його процедури та окремі методи формування усвідомленого батьківства молоді є послідовними, взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими складовими більш ефективного процесу формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади.

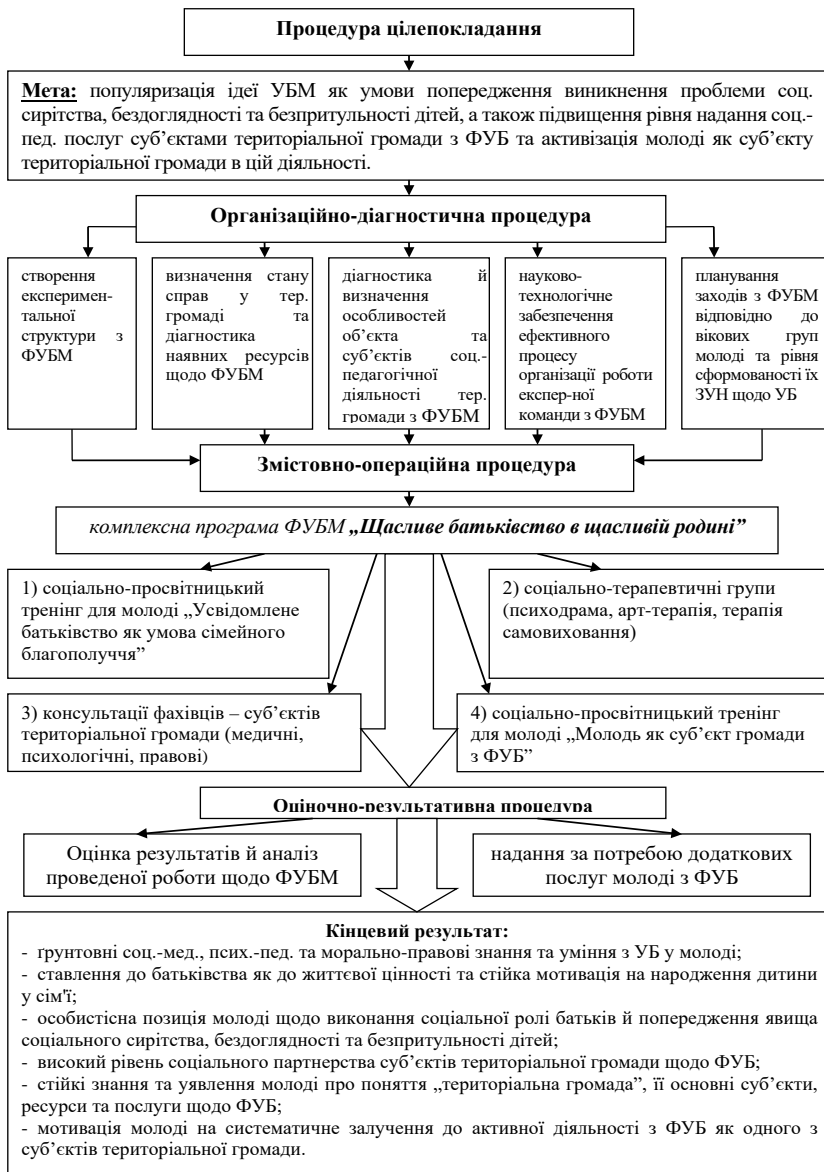


Рис. 2. Технологія формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади

Завершуючи розробку соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади, ми вважаємо необхідним підкреслити, що розроблена нами соціально-педагогічна технологія формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади є важливим практичним механізмом процесу формування усвідомленого батьківства молоді суб'єктами територіальної громади та виступає комплексним індивідуально орієнтованим інструментарієм формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади.

Отже, соціально-педагогічна діяльність територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді може бути більш ефективною та результативною, якщо процес формування усвідомленого батьківства молоді представниками територіальної громади буде спиратися на цю соціально-педагогічну технологію в організаційному та методичному контексті.

Список використаної літератури

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія. Київ : Наук. світ, 2006. 363 с. **2. Бондарець Б. Б.** Молодь як об'єкт і суб'єкт соціокультурних процесів у сучасному українському суспільстві : аксіологічний аспект. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Сер. : Соціологія.* 2013. Т. 225, Вип. 213. С. 31–34. **3. Кравець В.** Психолого-педагогічні основи підготовки школярів до сімейного життя. Тернопіль : Богдан, 1997. 180 с. **4. Лещенко О. Г.** Соціально-педагогічні умови формування відповідального ставлення до батьківства у молодого подружжя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Запоріжжя, 2010. 258 с. **5. Кальченко Л.,** Островская Н., Кузьменко Г. Диагностика уровня сформированности осознанного родительства студенческой молодёжи как условие превенции социального сиротства. *Society. Integration. Education : Proceedings of the International Scientific Conference. Volume I, May 22th-23th, 2020.* 287–316.

6. Котенко Н. В., Карпенко С. Г. Неурядові організації : поняття, види та джерела фінансування в умовах сталого розвитку. *Вісник СумДУ. Серія «Економіка».* № 3. 2014. С. 71–81. **7. Соціальна педагогіка** : теорія і технології : підручник / за ред. І. Д. Зверевої. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 316 с. **8. Соціальна робота в Україні** : навч. посіб. / І. Д. Зверева, та ін.] ; за заг. ред. І. Д. Зверевої, Г. М. Лактіонової. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 256 с. **9. Становище сімей в Україні** (за підсумками 2000-2009 років) : щорічна державна доповідь Президентові України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище сімей та стан реалізації державної сімейної політики / Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту, Державний інститут розвитку сім'ї та молоді. Київ, 2010. 227 с. **10. Тюття Л., Іванова І.** Соціальна робота : теорія і практика : навч. посіб. URL : <http://politics.ellib.org.ua/pages-cat-175.html>. **11. Шахрай В. М.** *Технології соціальної роботи* : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 464 с.

С. Ю. Сургова

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи,
управління і педагогіки
Чорноморського національного університету
ім. П. Могили

ГОТОВНОСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. У підрозділі розглянуто сутність та зміст готовності майбутніх соціальних працівників до превентивної діяльності, здійснено діагностику готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників, з'ясовано, що організаційно-педагогічні умови, за якими здійснюється професійно-практична підготовка майбутнього соціального працівника недостатньо сприяють формуванню готовності до

превентивної діяльності. Здійснено обґрунтування та впровадження в навчально-виховний процес педагогічних умов формування готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників. Проаналізовано результати експериментальної роботи з проблеми формування готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників.

Ключові слова: *превенція, соціальні працівники, особистісно-орієнтовані технології, педагогічні умови, професійно-важливі якості, коефіцієнт готовності, готовність до превентивної діяльності.*

Інноваційне навчання виникає у якості альтернативи традиційному. Швидко мінливі умови життя, посилення нестабільності соціальних відносин, все більше впровадження інформаційних, комунікаційних технологій, збільшення швидкості технологічного розвитку диктують свої вимоги до формування якостей і властивостей сучасної особистості. З'являється потреба в умінні гнучко реагувати на зміни, що в свою чергу породжує необхідність в розвитку самостійності, ініціативності, рефлексивності мислення. Основною функцією інноваційного навчання стає не підготовка до життя (як при традиційному навчанні), а безпосереднє включення в сам процес, що має на увазі оволодіння прийомами саморозвитку, самонавчання. Зрозуміло, що при такому підході повинні змінитися методи, форми, технології навчання, та й сам зміст освіти [16, с. 23–24].

Реалізація цих завдань багато в чому залежить від здатності майбутніх соціальних працівників використовувати технології превентивної педагогіки і, в першу чергу, – особистісно-орієнтовані. Саме у процесі навчання в університеті закладаються основні принципи превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників. Готовність до превентивної діяльності дає можливість молодому фахівцю соціальної сфери професійно адаптуватися в умовах сучасного життя, успішно розв'язувати складні професійні завдання, свідомо аналізувати й корегувати результати своєї праці.

Питання професійної підготовки спеціалістів у вищій школі, становлення майбутнього професіонала висвітлюються в

численних розвідках; визнаючи їх ґрунтовний характер, спиратимемось на наукові ідеї цих досліджень у процесі розробки концепції професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Нас, у першу чергу, цікавлять роботи, пов'язані з підготовкою фахівців до професійної діяльності в соціальній сфері (соціальні педагоги та соціальні працівники). Проблема підготовки майбутніх спеціалістів до соціальної діяльності стала предметом вивчення таких відомих українських вчених, як І. Зверева [4], А. Капська [5], Г. Лактіонова [6], Л. Міщик [7], С. Харченко [17] та ін.

Ключовим поняттям у дослідженні проблеми готовності до превентивної діяльності в контексті професійної підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери є поняття превентивної діяльності. Тому вважаємо за доцільне висвітлити позиції вчених щодо розуміння сутності поняття «превентивна діяльність», складовою якого є превенція.

Ідеї превентивного підходу в освіті, навчальних закладах різних рівнів акредитації, соціальних служб, громадських організацій розвивають відповідно С. Белічева [2], В. Оржеховська [8–10], О. Пилипенко [11], В. Ролінський [13], А. Сманцер [14], С. Толстоухова [15].

Слід відзначити, що відносно розкриття поняття превенції нам близькі позиції вчених, які бачать педагогічну превенцію не лише частиною попереджувальної роботи, а й системою розвитку особистості [10].

Скажімо, А. Сманцер метою превентивної діяльності вважає «надання допомоги особистості у виробленні захисних механізмів, що дозволяють не піддатися впливу асоціальних проявів у шкільному та сімейному середовищі, а також формування гуманної і соціально відповідальної особистості, яка здатна захистити себе від можливих відхилень, що провокують до руйнування затверджених моральних і правових норм у мікро і макросередовищі» [14, с. 77].

У наш час у теорії й практиці превентивного виховання йде пошук форм і методів, які можуть створити умови для розвитку комунікативних навичок, звичок працювати в команді, тобто професійної компетенції майбутнього соціального

працівника. Технології навчання, спрямовані на підвищення рівня знань, умінь і навичок протидії негативним явищам і формування відповідальної поведінки різних груп клієнтів соціальної роботи, на нашу думку, базуються на таких формах роботи, як тренінг, рольові ігри, ситуаційні вправи, дискусії, бесіди, лекції, аналіз ситуацій тощо.

Враховуючи наявні теоретичні положення, визначення поняття превентивної діяльності, аналіз практичного досвіду роботи закладів вищої освіти із формування готовності до превентивної діяльності майбутніх фахівців і наше розуміння цього процесу, визначаємо **готовність до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників** як найвищий рівень професійної компетентності майбутніх соціальних працівників, що передбачає оволодіння студентами системою соціально-педагогічних знань, умінь, навичок, наявності в них активної громадянської позиції, здатності вирішувати творчі завдання превентивного спрямування, прогнозувати і моделювати ситуації попередження негативної соціалізації, наявності гнучкого професійного мислення і високого рівня правової культури. Відповідно до визначеного поняття, готовність майбутнього соціального працівника розглядається нами як єдність трьох складових компонентів: 1) психологічного, 2) змістового, 3) операційного.

Визначаємо, що стратегічним, найбільш ефективним шляхом формування професійної готовності має стати розробка і впровадження в процес фахової підготовки майбутніх соціальних працівників комплексу педагогічних умов, що максимально відповідатимуть специфіці превентивної діяльності соціальних працівників.

Відповідно до логіки наукового дослідження подальші наукові кроки повинні розпочинатися в напрямку вивчення й аналізу реальної практики готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників.

Перш ніж приступити до діагностики процесу готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників, вважаємо за потрібне обґрунтувати і розробити категоріальну базу дослідження.

У педагогіці існує низка підходів до критеріїв оцінювання

професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Під поняттям «критерії» в спеціальних науково-методичних джерелах розуміють ознаку, відповідно до якої робиться оцінка, мірило для визначення, оцінки предмета чи явища; ознаку, взяту за основу класифікації.

Визначаючи критерії сформованості готовності майбутнього соціального працівника до превентивної діяльності, ми враховували вимоги, що ставляться до вибору критеріїв узагалі: інформативність, об'єктивність, валідність, нейтральність, можливість якісного опису. Основною ознакою визначили ту, яка дозволяє через порівняння виявити ступінь розвитку готовності студентів до превентивної діяльності в майбутній професійній діяльності. Ми відзначили, що основні критерії сформованості готовності до превентивної діяльності в майбутніх соціальних працівників відповідають її основним компонентам. У зв'язку з необхідністю математичного оброблення результатів дослідження та застосування методів математичної статистики (матричний метод оброблення інформації) для зручності назовемо кожний критерій готовності відповідними літерами А, В, С.

Керуючись результатами аналізу наукових джерел, досвідом роботи і враховуючи сутність досліджуваної готовності, виділяємо наступні критерії:

Критерій А – визначаємо як *ціле-мотиваційний*. Тобто цей критерій визначає сукупність мотивів, адекватних меті і завданням превентивної діяльності.

Критерій Б – *когнітивний*. Відображає систему знань, умінь і навичок, необхідних для превентивної діяльності.

Критерій С – *особистісний*. Цей критерій характеризується сукупністю можливих для превентивної діяльності особистісних якостей, пов'язаних зі ставленням до предмета діяльності, її процесу, інших учасників, самого себе.

Виходячи з класичного досвіду застосування трирівневої шкали для виокремлення сформованості тих чи інших показників у контексті науково-теоретичного, практичного, психологічного критеріїв готовності майбутніх спеціалістів соціальної роботи до превентивної діяльності, виокремлюємо наступні рівні: 1-й – елементарний, 2-й – достатній, 3-й –

високий, а також розробляємо відповідні їх показники.

Під рівнем готовності майбутніх соціальних працівників до превентивної діяльності розуміємо якісний облік і взаємодію зазначених вище критеріїв і показників; це дозволяє нам виділити три рівні готовності до превентивної діяльності: елементарний, достатній і високий.

До групи з **високим рівнем** сформованості готовності до превентивної діяльності відносимо тих студентів, які мають глибокі і міцні знання з основних понять превентивної діяльності; вони усвідомлюють необхідність превентивної діяльності; у них спостерігається значний прояв толерантного ставлення до інших, вони вміють логічно застосовувати превентивний підхід і методи критичного аналізу в соціальній роботі; в них високий рівень психологічної стійкості, яскраво виражений соціальний інтелект, вони володіють уміннями і навичками моделювання професійно-практичної діяльності згідно з метою й завданнями превентивної освіти з різними групами клієнтів.

До групи з **достатнім рівнем** сформованості готовності до превентивної діяльності увійшли студенти, які мали певні знання з превентивної діяльності, володіли достатніми вміннями і навичками використання превентивних технологій, однак були недостатньо послідовними в їх дотриманні.

До групи з **елементарним рівнем** сформованості готовності до превентивної діяльності були віднесені студенти, які мали розрізнені знання з основ превентивної педагогіки, майже не володіли вміннями і навичками її використання, не були зацікавлені у виявленні причин і факторів відхилень у поведінці клієнта, готовими до передбачення можливих негативних явищ у поведінці клієнта; у них спостерігався низький рівень соціального інтелекту, комунікативності, недостатня психологічна стійкість.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дозволяє визначити необхідні наукові положення, за допомогою яких надалі розробляємо сукупність педагогічних умов готовності майбутніх соціальних працівників до превентивної діяльності. Одним із найважливіших компонентів конструювання педагогічних умов вважаємо аналіз реальної практики

готовності майбутніх соціальних працівників до превентивної діяльності, відповідно і рівні їх підготовки до цієї діяльності.

З цією метою під час дослідження нами було проведено констатувальний експеримент, під час якого використовувались різноманітні методи опитування (такі, як рейтинг, самооцінка), а також методи кількісного оброблення даних (наприклад, порядкові і бальні шкали).

У процесі експерименту була розроблена і використана комплексна методика, що передбачала виявлення когнітивної, ціле-мотиваційної, особистісної готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників.

Для виявлення загального рівня сформованості готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників ми використали методику, запропоновану В. Бобровою і Н. Кузьмінім [3]. В основу складання анкети було покладено принцип матричної обробки результатів і шкалу Лайкерта.

Таблиця 1

Рівні сформованості готовності майбутнього соціального працівника до превентивної діяльності

| Рівні | Кількість осіб | | % | |
|--------------|----------------|-----|------|------|
| | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ |
| Елементарний | 136 | 140 | 74,1 | 75,1 |
| Достатній | 39 | 37 | 19,7 | 18,7 |
| Високий | 12 | 11 | 6,09 | 6,2 |

Порівняльні дані за рівнями сформованості готовності до превентивної діяльності студентів за підсумками констатувального етапу експерименту засвідчили, що найбільшу кількість становлять студенти з елементарним рівнем сформованості готовності до превентивної діяльності (експериментальна група – 75,1 %, контрольна група – 74,1 %). Високий рівень цієї якості мають 6,2 % студентів в експериментальній групі і 6,09 % – у контрольній. У цілому ж показники сформованості готовності до превентивної діяльності у студентів з експериментальних і контрольних груп є приблизно однаковими, що відповідає реальному стану даної проблеми.

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження дозволив нам зробити висновок, що організаційно-педагогічні умови, за якими здійснюється професійно-практична підготовка майбутнього соціального працівника недостатньо сприяють формуванню готовності до превентивної діяльності.

Студенти не усвідомлюють потреби в превентивній діяльності, не можуть визначити значимість і необхідність превенції в майбутній професійній діяльності, не володіють уміннями використовувати різні аспекти превентивної діяльності в подальшій роботі. Це свідчить про відсутність системи у формуванні готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників.

Нейтрально-позитивне ставлення більшості студентів і соціальних працівників до превентивної діяльності відображає сучасний стан соціальної діяльності, яка реалізується без урахування превентивної перспективи і не може сприяти просуванню превентивної діяльності в суспільстві.

Рівень і стан інформованості щодо вирішення превентивних проблем у сучасному суспільстві слід визнати явно недостатнім для реалізації ідеї превентивної роботи в професійній діяльності майбутніми соціальними працівниками.

Аналіз недоліків і проблем щодо впровадження принципів превентивної діяльності в соціальну роботу, що стосуються вирішення превентивних питань взагалі на рівні держави і пов'язані з недостатнім когнітивним рівнем соціальних працівників, а також невідповідністю вузівської підготовки спеціалістів соціальної сфери реальній соціальній діяльності із впровадження превентивних підходів, відбиває загальну невтішну ситуацію в українському суспільстві щодо готовності до превентивної діяльності і негативно впливає на дієвість соціальних механізмів з упровадження превентивної інтеграції в усі сфери суспільного життя. Вони повинні бути враховані в конструюванні сучасного змісту університетської підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери.

Аналіз здібностей, знань і вмінь студентів передбачає використання спеціальних новітніх педагогічних та інформаційних технологій, які повинні враховувати особистісно-орієнтований, компетентний і діяльнісний підходи і

бути націлені на формування творчої, ініціативної, мислячої й самодостатньої особистості спеціаліста.

Таким чином, формування зазначеної готовності можливе лише при створенні певних взаємопов'язаних педагогічних умов, до яких ми віднесли:

- збагачення змісту професійно-практичної підготовки майбутніх соціальних працівників положеннями і пріоритетними напрямками превентивної діяльності;

- використання в професійній підготовці майбутніх соціальних працівників особистісно-орієнтованих технологій превентивної діяльності;

- формування професійно значущих якостей вищезначених спеціалістів.

Тому завданням наступного етапу дослідження було змістове розроблення й експериментальна перевірка педагогічних умов, спрямованих на формування готовності майбутнього соціального працівника до превентивної діяльності. В рамках нашої розділу, зупинимось на обґрунтуванні і впровадженні в професійну підготовку майбутніх соціальних працівників особистісно-орієнтованих технологій превентивної діяльності.

Приступаючи до розробки запропонованої педагогічної умови, розглядаємо особистісний підхід як важливий психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових настанов, методико-психодіагностичних і психолого-технологічних засобів.

У контексті нашого дослідження під особистісно-орієнтованим навчанням розуміємо оптимальну організацію навчально-виховного процесу у ЗВО на основі врахування особистісних якостей студентів, яка забезпечує самовиявлення, усвідомлення й розуміння майбутніми фахівцями особистісно-професійних особливостей, сприяє самореалізації особистості кожного студента на основі взаємозв'язку психолого-педагогічної теорії і практики.

Максимально сприятливі умови для розвитку і саморозвитку особистості майбутніх соціальних працівників були створені на основі використання технологій особистісно-

орієнтованого навчання. Це дало можливість у майбутній професійній діяльності соціального працівника знаходити підстави результативності превентивної діяльності; приділяти більше уваги прогнозуванню діяльності з метою запобігання її корекції під час виконання; використовувати найновіші інформаційні проекти в превентивній діяльності тощо.

На нашу думку, особистісно-орієнтовані технології – це взаємодія партнерів, у процесі спілкування яких інтерпретується ситуація й конструюються особистісні дії.

Розвиток особистості проходить у процесі взаємодії з іншими людьми в системі безпосередніх комунікацій, що забезпечують активність особистості та її контроль над особистісною активністю відповідно до соціальних норм [8].

Вважаємо за доцільне при використанні особистісно-орієнтованих технологій у професійно-практичну підготовку майбутніх соціальних працівників у контексті умови, що розробляється, внести деякі корективи, нове бачення, підходи до інтерактивних форм і методів навчання.

У процесі розробки умови зазначимо, що важливою складовою ефективності превентивної освіти є вірно обрана особистісно-орієнтована технологія. Технологія в превентивній освіті не гарантує кінцевого результату, але створює умови для його отримання. При цьому розвиток особистості майбутніх соціальних працівників відбувається в процесі взаємодії з іншими людьми в системі безпосередніх комунікацій, при яких забезпечується активність особистості, а також її контроль над особистісною активністю відповідно до соціальних норм, ролей і соціальних настанов партнерів із взаємодії.

Переходимо до теоретичного розроблення конкретної технології.

У процесі розроблення лекції, семінарів на основі особистісно-орієнтованого і діяльнісного підходів здійснювалась освітньо-інформаційна й пізнавальна функції, тимчасом як у процесі практичних занять, ділових і рольових ігор і тренінгів пріоритетну роль відіграє інтерактивна функція превентивного виховання. Враховуючи вищезазначене, наголошуємо на використанні особистісно-орієнтованих технологій превентивної діяльності, що максимально сприяли б

формуванню готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників.

Безсумнівно, основна мета використання особистісно-орієнтованих технологій професійної підготовки майбутнього соціального працівника полягає у створенні комфортних умов навчання, за яких він відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, що забезпечує продуктивність навчання і дає можливість кожному максимально розкрити свій потенціал, розвивати творчі здібності. Особистісно-орієнтоване превентивне навчання студентів вирішує п'ять основних завдань: конкретно-пізнавальне, комунікативно-розвиваюче, соціально-орієнтоване, професійно-розвиваюче, самопізнавальне. Вважаємо, що використання особистісно-орієнтованих технологій професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до превентивної діяльності оптимізує процес засвоєння превентивних знань майбутніми фахівцями і формує вміння і навички профілактичної діяльності з різними групами клієнтів соціальної роботи, створює умови для загальнопрофесійного розвитку майбутнього спеціаліста, розвитку креативного мислення, вироблення індивідуального стилю діяльності, мотивації до профілактичної роботи.

Пізнавальні резерви таких занять, які в дидактичній літературі визначені як «активні форми й методи», пов'язані з тим, що на основі певних змістовних і цільових настанов переконання формуються через відповідні вправи (операційні настанови).

На основі понять з особистісно-орієнтованих технологій і технологій превентивної освіти з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх соціальних працівників і кращого засвоєння студентом спеціальних знань із проблеми, виділяємо 4 групи особистісно-орієнтованих інтерактивних технологій професійної підготовки до превентивної діяльності, серед яких технологія контекстного навчання, ігрова технологія навчання, технологія проблемного навчання, тренінгові технології, що сприяють формуванню готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників.

Серед особистісно-орієнтованих технологій у межах нашого дослідження на особливу увагу заслуговує технологія

контекстного навчання. Вона достатньо поширена у вищій професійній освіті. При цьому навчанні навчальна інформація висуває завдання професійної спрямованості. Однією з форм організації знаково-контекстного навчання є метод проектів. Цей метод моделює реальну ситуацію діяльності майбутніх фахівців. Його завдання – це створення умов для зближення теорії з практикою, їх змикання в конкретних «виконавчих» завданнях. Суть методу полягає у формуванні творчого мислення майбутнього фахівця. Для становлення готовності майбутніх соціальних працівників до превентивної діяльності в цьому методі, думається, важливими є показники творчого мислення:

1. Оригінальність думки студентів.
2. Швидкість і плавність виникнення незвичних асоціативних зв'язків.
3. Сприйнятливість до проблеми та її неординарне вирішення.
4. Швидкість думки як кількість асоціацій, ідей, що виникають за одиницю часу відповідно до деяких вимог.
5. Здатність знайти нові неперервні функції об'єкта або його частини.

Теоретичний аналіз показує, що технологія контекстного навчання повинна відповідати таким наступним дидактичним принципам, як: проблемність, індивідуалізація і диференціація, гармонійний розвиток різних компонентів мислення, формування алгоритмічних прийомів розумової діяльності, спеціальної організації мнемонічної діяльності, що становить завдання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Подальша теоретична розробка нашої умови пов'язана з аналізом ігрової технології навчання. Вона дає свободу, вивільняє духовні і фізичні сили, які притуплюються в умовах повсякденності, а також навчального процесу. Ігри поділяються на рольові й ділові. Найбільш розповсюдженими в практиці превентивного навчання є ділові ігри, які ще називають імітаційними. На нашу думку, ділова гра відрізняється від ігор-розваг наявністю в неї «післядії».

Під час розроблення ділової гри звертаємо увагу на

основні принципи її побудови. Назвемо тут принцип реалізованості, який полягає в тому, що керівник гри, підкреслюючи складність задачі, має запевнити учасників у їх здатності досягнення мети; згідно з принципом управління емоційно-інтелектуальним тлом керівник створює й підтримує емоційно-інтелектуальне тло на основі врахування особистих інтересів і різного рівня готовності учасників гри; принцип мажорності ж вимагає умови для зняття сором'язливості, скутості (умови везіння, жартівливі моменти) тощо.

Використання ігрової технології в нашому випадку доцільне, тому що ґрунтується на конкретних ситуаціях, взятих із професійної діяльності соціального працівника, і являє собою динамічні моделі дійсності. Припускаємо, що гра в превентивному навчанні виконує такі функції:

- розважальну (знаття психологічної й фізичної напруги);
- комунікативну (набуття навичок взаємодії з іншими);
- діагностичну (виявлення відхилень від норми поведінки, самопізнання в процесі гри);
- корекції під час гри (внесення позитивних змін у поведінку);
- соціалізації (включення до системи громадського становлення).

У процесі формування ігрової технології ми робили акцент на активізації пізнавальної і творчої активності майбутніх фахівців та забезпечення формування правознавчих умінь і навичок, що є складовою превентивної діяльності, готує їх до превентивної роботи в майбутньому. Це певною мірою репетиція діяльності людини, оскільки забезпечує можливість студента «програти» практично кожен конкретну ситуацію і застосувати її на практиці.

Серед особистісно-орієнтованих технологій, що відповідають нашому дослідженню, є технологія проблемного навчання. На нашу думку, значимість проблемного навчання в підготовці соціального працівника до превентивної діяльності полягає в активізації творчої самостійності студентів. Психологічно проблемне навчання спрямоване на розвиток мислення, а тому й здійснюється як процес розв'язування

завдань. Сутність нашого проблемного навчання полягає у створенні особливих ситуацій у навчальному процесі, в яких студенти виявляють протиріччя між старим і новим, відомим і невідомим, даною величиною і тією, що шукають, між умовами і вимогою. Саме в таких ситуаціях відбувається складна робота думки. У цьому процесі студент формулює гіпотезу, здогадку, приймає рішення, доводить, перевіряє правильність розв'язання, оцінювання вибраних шляхів розв'язання. Таким чином, проблемне навчання розвиває творчі можливості й дослідницьке мислення студентів.

Виходячи з цього, технологія проблемного навчання передбачає чотири основні етапи діяльності викладача:

- створення проблемної ситуації;
- завдання нового напрямку розв'язання;
- організація пошуку розв'язку;
- рефлексія.

Продовжуючи розроблення особистісно-орієнтованих технологій, виділяємо одну з важливих технологій підготовки майбутніх соціальних працівників до превентивної діяльності – тренінгові технологію.

Тренінг – це, перш за все, навчання, що спирається на досвід людини, а також припускає, що присутні на тренінгу люди можуть поділитися й обмінятися між собою знаннями й проблемами, а також разом шукати оптимальне рішення.

Головним завданням використання нами тренінгової технології було духовно спонукати студента і показати йому, що проблема побудови власного життєвого шляху покладає на кожного високу відповідальність за рівень самореалізованості в житті. Теоретична розробка тренінгової технології в контексті нашого дослідження забезпечувала особистісний підхід до навчання, активізацію пошукової активності студентів, створення максимально сприятливих умов для духовного розвитку особистості, сприяння усвідомлення моральної відповідальності у ставленні до себе та інших. У процесі реалізації тренінгових програм створюються найкращі умови для задоволення потреб майбутніх соціальних працівників у спілкуванні, самовираженні, пізнанні себе. Це отримання відповідей на смислові питання: «Хто Я?», «Яким я маю бути як

професіонал?», «Як мені ним стати?», «Чого я маю досягти в житті?»).

Істотною перевагою тренінгової технології є те, що вона дає унікальну можливість вивчити складні або емоційно значущі питання в безпечних обставинах тренінгу, а не в реальному житті з його погрозами й ризиком. Однією з головних тренерських умов є створення рівних умов для всіх учасників під час тренінгу. Адже рівність і пошана між усіма членами групи є обов'язковою умовою ефективного засвоєння нових знань і поглядів. Тренінг може формувати відчуття довіри один до одного [8]. Це результат сприймання себе як особистості, яка є результатом формування позитивної «Я-концепції» кожного студента. За таких умов тренінгові програми стають джерелом дій, які студенти засвоюють, переробляють як свої, вписують до своєї «Я-концепції». У майбутніх фахівців розвиваються навички планування, прогнозування, рефлексії, корекції, чіткої постановки мети, що відповідає основним принципам превентивної діяльності.

Використання особистісно-орієнтованих технологій професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до превентивної діяльності оптимізує процес засвоєння превентивних знань майбутніми фахівцями і формує вміння і навички профілактичної діяльності з різними групами клієнтів соціальної роботи, створює умови для загальнопрофесійного розвитку майбутнього спеціаліста, розвитку креативного мислення, вироблення індивідуального стилю діяльності, мотивації до профілактичної діяльності.

Наступну частину експериментальної роботи, за логікою нашого дослідження, присвячено впровадженню в процес формування готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників розробленої педагогічної умови.

Через те, що особистісно-орієнтовані технології навчання набули в нашому дослідженні статусу провідних у процесі формування готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників, під час проектування експериментального навчання виникла необхідність пошуку можливостей надання модернізованому змісту підготовки (на рівні навчального матеріалу дисципліни «Превентивна

педагогіка») специфічної тренінгової, ігрової форми, технологій проблемного й контекстного навчання.

Розглянемо, наприклад, технологію контекстного навчання, де основним орієнтиром є самоосвіта студентів у набутті й оперуванні знаннями, зокрема, виконання проєктів під час вивчення майбутніми фахівцями курсу «Превентивна педагогіка». Сутність запропонованого методу і його мета полягали у виконанні проєктів як самостійного дослідження студентом певних проблем протягом зазначеного часу, яке завершується написанням підсумкової роботи і допомагає студентам простежити взаємозв'язок між різними предметами, дає майбутнім соціальним працівникам практичні навички організації власної діяльності; створює можливість для співпраці студентів із різними категоріями людей. У процесі роботи над проєктом за незначний проміжок часу виробляється багато навичок. Так, під час дослідження стану охорони здоров'я людей з інвалідністю у своїй місцевості майбутні соціальні працівники вчилися відвідувати лікарні, реабілітаційні центри, спілкуватися з різними групами населення, збирати статистичні дані й обробляти їх. У найкращих проєктах з метою використання всіх можливостей студента поєдналися академічні, соціальні і творчі здібності майбутнього фахівця. Результатом роботи студента може бути фільм, виставка, лекція. Студентські розробки можна презентувати широкій аудиторії, як у нашому випадку, коли майбутнім соціальним працівникам було запропоновано теми проєкту «Що хвилює батьків найбільше у проблемі вживання дітьми наркотиків» із розділу курсу «Превентивна педагогіка сім'ї» та «Як мешканці нашого міста ставляться до біженців з інших країн?», результати якої зацікавили муніципальні органи м. Миколаєва.

Опановуючи технологію контекстного навчання, студенти знайомилися з методикою створення особистісно-професійного автопортрета. У рамках нашого дослідження це письмовий роздум «Я – майбутній соціальний працівник», метою якого є самоаналіз і самооцінка власних особистісних і професійних якостей, умінь, можливостей і перспектив. У процесі створення професійного автопортрета на практичних заняттях із курсу «Превентивна педагогіка» (тема: «Превентивна діяльність

соціальних працівників») студентам було запропоновано звернути увагу на такі моменти: індивідуальні особливості майбутнього соціального працівника (темперамент, тип мислення, особливості пам'яті й уваги), домінуючі риси характеру соціального працівника (емпатія, толерантність, соціальний інтелект), ціннісні орієнтації особистості, прогноз на майбутнє (особистісний і професійний). Також під час роботи над автопортретом майбутнім соціальним працівникам давалась можливість продіагностуватись за такими методиками: ціннісні орієнтації (М. Рокич), емпатія (І. Юсупов), емоційна стабільність (Г. Айзенк), тип темпераменту (Г. Айзенк), спрямованість особистості (Є. Рогов); з'ясувати особливості власної поведінки в роботі з різними групами клієнтів соціальної роботи (за допомогою бесід з однокурсниками, викладачами), самоаналізу (проаналізувати себе як професійну особистість за допомогою творчості, уяви і фантазії: придумати розповідь про себе і свою майбутню роботу «Я – соціальний працівник», підібрати афоризми, поетичні рядки, що відтворюють внутрішній світ майбутнього соціального працівника).

Ми акцентували увагу студентів на тому, що форма автопортрета може бути різною, залежно від їх індивідуальних уподобань. Але умовою були аргументованість (містила дані тестувань, спостережень тощо), ілюстрованість прикладами роботи соціальних працівників чи власного життя, відображення основних моментів, про які згадувалося вище. Вивчення творчих проектів студентів дало можливість виявити рівень і глибину їх мотивації до зазначеної діяльності. У подальшому аналізі ми відзначили зацікавленість значної частини студентів у власному саморозвитку. Крім того, виявилось зростання вмінь студентів створювати «Я – концепцію». Якщо до початку роботи ці вміння спостерігалися лише в незначній частині студентів, то наприкінці високий і середній рівень цих умінь виявила достатня кількість студентів.

Наш досвід показує, що технологія контекстного навчання відповідає таким принципам превентивної діяльності, як проблемність, індивідуалізація і диференціація, гармонійний розвиток різних компонентів мислення, формування

алгоритмічних прийомів розумової діяльності, спеціальної організації мнемонічної діяльності, що відзначає завдання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Подальшу роботу з формування готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників було спрямовано на використання ігрової технології в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Наприклад, під час соціально-інформаційної практики серед студентів I-III курсів з метою аналізу власної поведінки та агресивної поведінки клієнта проведена ділова гра. Упродовж гри викладач роздавав кожному учасникові по аркушу паперу, на якому студенти записували все, що робить людина, про яку можна сказати: «Так, вона дійсно агресивна». Виписували невеликий «рецепт», за яким можна створити агресивну людину.

Ця технологія базується на конкретних ситуаціях, взятих із реального життя, що являють собою динамічні моделі дійсності. На нашу думку, гра в превентивному навчанні виконує такі функції:

- розважальну (зняття психологічної й фізичної напруги);
- комунікативну (набуття навичок взаємодії з іншими);
- діагностичну (виявлення відхилень від норми поведінки, самопізнання в процесі гри);
- корекції під час гри (внесення позитивних змін у поведінку);
- соціалізації (включення до системи громадського становлення).

Ділова гра – невелика п'єса, що ставиться студентами, була використана в підготовці майбутніх соціальних працівників під час вивчення теми курсу «Превентивна педагогіка» («Превентивний характер соціальної роботи»). Важливим для нашого дослідження є інсценування незвичайних для студентів ситуацій і подій юридичного характеру. Під час нашої гри про порушення прав інвалідів студенти, виконуючи роль клієнта, набували навичок ситуативно відчувати, що це означає. Ця гра сприяла кращому розумінню ситуацій, а також формуванню співчуття до клієнтів соціальної роботи. Тут не

було простих відповідей, рішень та істин. «Переживання» ситуації та вихід із неї – це інсценування майбутньої превентивної діяльності соціального працівника.

Наш досвід дає підстави стверджувати, що ефективними технологіями превентивного навчання майбутніх соціальних працівників є ігри і тренінги. В їх основі лежить ідея самостійної організації життя особистості, це робить її особистісно-орієнтованою. Наприклад, серед майбутніх соціальних працівників в межах вивчення курсу «Превентивна педагогіка» була проведена прес-конференція «Превентивна освіта і виховання в зарубіжних країнах». Тематика прес-конференції була присвячена превентивному спрямуванню ООН, ВОЗ, ЮНІСЕФ, ЮНЕСКО, Інтерполу, діяльності фондів Сороса, Тернера, правам людини і дитини.

Захід проводився у формі ділової гри. Серед студентів були розподілені ролі політичних діячів, представників громадських організацій, незалежних експертів ООН, кореспондентів та ін. Термін підготовки складав 7–10 днів. Учасники-гравці добирали матеріали з газет, журналів, суспільно-політичних оглядів, телебачення, потім обговорювали аспекти своєї ролі, питання, що будуть предметом гри. Важлива при цьому була наявність елемента імпровізації, що базувалася на фактичних матеріалах і знаннях майбутніх соціальних працівників. Досвід переконує нас, що це цілком залежить від викладача й попередньої підготовчої роботи. За підсумками гри студентам-учасникам пропонувалося творче завдання – написати повідомлення, статті, огляди, які можна подати до студентської газети.

У контексті нашого дослідження щодо формування готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників превентивне виховання охоплює комплекс важливих проблем сучасної педагогіки – профілактику правопорушень серед молоді, паління, вживання алкогольних напоїв та інших наркотичних речовин, натомість утвердження здорового способу життя, соціально-правовий захист молоді. Для підвищення рівня самоконтролю в емоційній сфері, а також для з'ясування кола проблем, з якими стикаються різні групи клієнтів соціальної роботи в процесі набуття життєвого досвіду,

нами було проведено бліц-інтелектуальну гру «Де ховається ризик» серед студентів 2–3 курсів під час проходження ними практики в соціальних службах .

Очевидно, виховний ефект гри сприяв забезпеченню становлення колективістських взаємин, заснованих на принципах взаємодопомоги і взаємовідповідальності учасників гри, позитивного психологічного клімату в групі, розвитку в кожного учасника здатності до самообілізації власних вольових та емоційно-мотиваційних ресурсів в умовах можливих когнітивних конфліктів. За термін експериментальної роботи ми довели, що ігрова технологія відповідає принципам превентивної діяльності.

Подальше впровадження запропонованої умови, зумовило застосування технології проблемного навчання, використаної під час проведення дебатів. Наприклад, це дебати «Методи просвітницької роботи», що проводилися впродовж вивчення теми «Превентивна робота з клієнтами групи ризику» з курсу «Превентивна педагогіка», метою яких є визначення найбільш ефективних підходів превентивної роботи. У процесі дебатів студенти повинні мали визначити форми і методи, найбільш сприятливі для превентивної роботи з клієнтами групи ризику. Це була активна, зацікавлена розмова, суперечка, учасники якої розробили власні підходи, демонстрували коротку презентацію методів превентивної роботи з клієнтами групи ризику. У нашому дослідженні в розробленні проблемних ситуацій було використано такі методичні прийоми створення проблемної ситуації: виявлення різних точок зору на одне й те саме питання, створення викладачем протиріч, мотивація для розв'язання протиріч, організація протиріч у практичній діяльності студентів, розгляд будь-якого завдання з різних позицій (наприклад, за професійним принципом: соціальний працівник, соціальний педагог, психолог), спонукання студентів до порівняння, узагальнення, висновків у проблемній ситуації, зіставлення фактів; постановка конкретних запитань, що сприяють узагальненню, обґрунтуванню, конкретизації, логіці міркування; висунення дослідницького завдання; висунення проблемної ситуації в завданні; створення проблемної ситуації за допомогою обмеження часу її вирішення.

Як зазначалося вище, превентивне виховання охоплює комплекс важливих проблем сучасної педагогіки, а саме: профілактику правопорушень серед різних груп клієнтів соціальної роботи та соціально-правовий захист клієнтів.

Розглянемо, зокрема, вправу «Хто може допомогти в захисті твоїх прав?», запропоновану нами на практичному занятті з курсу «Превентивна педагогіка» (тема: «Превентивна діяльність у соціальній роботі»). Мета цієї вправи – зорієнтувати клієнта соціальної роботи, куди і до кого звертатися, якщо виникають проблеми порушення його прав.

Після звернення викладач-ведучий наводить список організацій, служб, до яких клієнт може звернутися в разі потреби, роздає студентам буклети з переліком послуг. Студенти знайомляться з буклетами і складають листівку-буклет «Хто тобі допоможе» (у місті Миколаєві).

Протягом таких занять ми прагнули домогтися мети превентивної педагогіки – досягнення толерантного ставлення до інших і підвищення рівня соціального інтелекту майбутнього фахівця соціальної роботи. Як результат, студенти збагачують свої знання про права й обов'язки клієнтів, відбувається формування соціально-правової культури майбутнього соціального працівника.

Досвід впровадження технологій засвідчує, що відбувається орієнтація студентів на розвиток розумових здібностей, прогнозування результатів своєї діяльності, на самостійність не тільки пізнання, але й на розвиток особистості студента, його індивідуальності й неповторності, що відповідає напрямам превентивної діяльності.

Наша подальша робота з формування готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників передбачала використання тренінгової технології. Назвемо тренінг «Загальна увага», що проводився на практичному занятті з курсу «Превентивна педагогіка» (тема: «Превентивна робота з групами ризику. Превентивний зміст реабілітаційної роботи»). Мета тренінгу: формування адекватних реакцій у різних ситуаціях, «трансактний аналіз « відповідей і формування необхідних «рольових прибудов». Кожному зі студентів пропонувалось продемонструвати в заданій ситуації

невпевнений, упевнений та агресивний типи відповідей клієнту соціальної роботи. Ситуації були запропоновані наступні:

- клієнт відволікає Вас від розмови з іншим, ставлячи безглузді, на Ваш погляд, питання;
- люди (клієнти) у Вашому кабінеті заважають вам голосною розмовою;
- клієнт розмовляє з Вами, а ви запізнюєтесь на іншу зустріч та ін.

Для кожного майбутнього соціального працівника використовувалась лише одна ситуація. Група обговорювала ситуації від кожного учасника.

Думається, перевага цієї методики полягає в тому, що навчання відбувається ефективніше в тих випадках, коли:

- цінуються власні знання й можливості, що складають основу нової інформації;
- можна поділитися власним досвідом і проаналізувати його в комфортній атмосфері;
- існує можливість навчатися на основі практичних дій;
- участь у тренінгу добровільна, тому можна брати на себе відповідальність за своє навчання (тобто немає оцінок, випробувань і «каральних» засобів оцінювання знань) [1].

Істотною перевагою методики є те, що вона дає унікальну можливість вивчити складні або емоційно значущі питання в безпечних обставинах тренінгу, а не в реальному житті з його погрозами і ризиком.

Одна з головних тренерських настанов – створення під час тренінгу рівних умов для всіх учасників, адже рівність і пошана між усіма членами групи обов'язкові для ефективного засвоєння нових знань і поглядів. Тренінг може формувати відчуття довіри один до одного.

Прокоментуємо тренінг «Контраргументи», метою якого було створення умов для саморозкриття, уміння вести полеміку й наводити контраргументацію (проводився під час вивчення курсу «Превентивна педагогіка» в межах теми «Превентивна робота з групами ризику» зі студентами другого курсу). Під час тренінгу кожний учасник групи мав розповісти іншим учасникам про свої слабкі сторони – про те, що він не приймає в

собі. Це могли бути риси характеру, звички, що заважають майбутній роботі соціального працівника, які б хотілося змінити. Інші учасники групи уважно слухали й після закінчення виступу обговорювали сказане, намагаючись навести контраргументи, тобто те, що можна протиставити визначеним недолікам, або навіть показуючи, що наші слабкості в одних випадках в інших стають нашими перевагами.

Шляхом використання особистісно-орієнтованих технологій у майбутніх соціальних працівників простежуємо динаміку зростання рівня готовності до превентивної діяльності. Набутий досвід дає підстави стверджувати, що ефективні особистісно-орієнтовані технології професійної освіти до превентивної діяльності майбутніх фахівців соціальної роботи сприяють розвитку комунікативності, підвищують соціальний інтелект, толерантне ставлення до різних груп клієнтів соціальної роботи і формують у них готовність до превентивної діяльності.

Метою подальшої експериментальної роботи було виявлення рівня сформованості готовності до превентивної діяльності студентів спеціальності соціальна робота, шляхом використання сучасних особистісно-орієнтованих технологій превентивної діяльності. Результати сформованості готовності до превентивної діяльності студентів визначалися за розрахунком коефіцієнта готовності.

Кількісний аналіз результатів показав, що коефіцієнт готовності в КГ на елементарному рівні мають 58 %, для ЕГ це 29 %, що говорить про зменшення кількості студентів з елементарним рівнем готовності в ЕГ удвічі. Коефіцієнт готовності на достатньому рівні для КГ спостерігається у 37 % студентів, а в ЕГ – у 43 %. Це дозволяє стверджувати, що на достатньому рівні коефіцієнт готовності у студентів ЕГ зріс на 16 %. Високий рівень коефіцієнта готовності для КГ становить 4,17, для ЕГ – 27,08.

За результатом другого етапу експерименту, коефіцієнт готовності до превентивної діяльності на високому рівні в ЕГ дав збільшення кількості студентів у 6 разів (див. таб. 2.).

**Результати експерименту в групах
(визначення коефіцієнта готовності за результатом
запровадження особистісно-орієнтованих технологій
превентивної діяльності)**

| Рівні готовності | Межі Кг | Кількість студентів | | % | | Середній Кг | |
|---------------------|---------------|------------------------|----|-------|-------|----------------|-------|
| | | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ |
| Елементарний | -0,5; 0,1 | 28 | 14 | 58,33 | 29,17 | 0,018 | 0,039 |
| Достатній | 0,11; 0,74 | 18 | 21 | 37,50 | 43,75 | 0,552 | 0,628 |
| Високий | 0,75; 1 | 2 | 13 | 4,17 | 27,08 | 0,805 | 0,941 |
| Разом | | 48 | 48 | 100 | 100 | 0,208 | 0,536 |

Як видно з таблиці, середній коефіцієнт готовності в експериментальній і контрольних групах вищий за значенням порівняно зі показником першого етапу експерименту. Це зумовлено тим, що шляхом використання особистісно-орієнтованих технологій у навчально-виховному процесі в студентів спостерігається позитивна динаміка зростання коефіцієнта готовності до превентивної діяльності.

Результати проведеної експериментальної роботи підтвердили висунуту на початку експерименту гіпотезу, що процес формування готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників можливо ефективно здійснювати за певної сукупності педагогічних умов, зокрема: використання в професійній підготовці майбутніх соціальних працівників сучасних особистісно-орієнтованих технологій превентивної діяльності.

Розглянуті в дослідженні положення не вичерпують усіх аспектів досліджуваної проблеми. У подальшому необхідно зосередити увагу на розробленні питань удосконалення готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників, поглибленої професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з різними групами клієнтів, розбудови оперативної системи перепідготовки і підвищення кваліфікації фахівців соціально-педагогічної сфери, які здійснюють безпосередню превентивну діяльність на практиці.

Список використаної літератури

1. **Ананьев Б. Г.** Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека. *Избранные психологические труды : в 2 т.* Москва, 1980. Т. 2.
2. **Беличева С. А.** Основы превентивной психологии. Москва : Изд. центр консорциума «Социальное здоровье России», 1994. 221 с.
3. **Боброва В. Г.** О содержании и уровне осознания профессионально-педагогических умений у студентов вузов. *Формирование профессионально-педагогических умений у студентов педвузов : сб. науч. тр.* Воронеж : ГПИ, 1981. С. 5–22.
4. **Зверева І. Д.** Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05. Київ, 1999. 451 с.
5. **Капська А. Й.** Деякі особливості формування готовності студентів до професійної творчості. *Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів: Теорія, практика, програми.* Київ, 1998. С. 5–12.
6. **Лактионова Г. М.** Теоретико-методологические основы социально-педагогической работы в условиях крупного города : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.05. Київ, 1999. 419 с.
7. **Міщик Л. І.** Соціальна педагогіка : навч. посіб. Київ : ІЗМН, 1997. 138 с.
8. **Оржиховская В. М.** Использование интерактивных технологий в превентивном воспитании детей и молодежи : учеб.-метод. пособие. Київ, 2005.
9. **Оржиховская В. М.** Проблемы превентивного воспитания несовершеннолетних у современных условиях. *Світ виховання.* Київ, 2004.
10. **Оржиховська В. М.** Превентивна педагогіка : наук.-метод. посібник; АПУ, Інститут проблем виховання. Ізмаїл : СМІІЛ, 2006. 283 с.
11. **Оржиховська В. М.** Про концепцію превентивного виховання. *Практична психологія і соціальна робота.* Київ, 1999. № 5.
12. **Пилипенко О. І.** Превентивна освіта в інтеграції класичних педагогічних підходів. *Науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України.* Київ : Педагогічна преса, 2004. № 1 (42). 75 с.
13. **Ролінський В. І.** Соціально-педагогічні умови профілактики насильства щодо підлітків : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05; Київ, 2005. 236 с.
14. **Сманцер А. П.** Основы педагогики : учеб.-метод.

посobie. Минск : БГУ, 199. 104 с. **15. Толстоухова С. В.** Організаційно-педагогічні основи функціонування системи соціальних служб для молоді : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2001. 18 с. **16. Харченко С. Я.** Інновації в освіті як сучасний педагогічний феномен. Інновації педагогічної освіти в умовах викликів сьогодення : монографія / за наук. ред. С. Я. Харченка. Київ : Талком, 2019. С. 23–24. **17. Харченко С. Я.** Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / С. Я. Харченко ; Луганский гос. пед. ун-т им. Т. Г. Шевченко. Луганск : Альма-Матер, 1999. 138 с.

Н. Є. Тимошенко

кандидат педагогічних наук,
керівник навчального центру
Міжнародного благодійного фонду
«Єврейський Хесед «Бней Азріель»

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАДЕННЯ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

***Анотація.** У підрозділі аналізується навчання дорослих, основні характеристики дорослого, що навчається, та умови, за яких навчання фахівців соціальної сфери буде ефективним. Зокрема, на основі аналізу наукових джерел розглядається професійне самовдосконалення фахівців соціальної сфери та його складові (професійне самопізнання, професійне самовизначення, професійна самоорганізація та професійна самореалізація), етапи розвитку особистості у процесі професійного самовдосконалення. Виокремлюються особливості та потреби у професійному самовдосконаленні фахівців соціальної сфери, а також, що потрібно враховувати для спонукання фахівців соціальної сфери до ефективної професійної діяльності та займатися професійним самовдосконаленням протягом всього життя.*

***Ключові слова:** андрагогіка, фахівці соціальної сфери, освіта дорослих, професійне самовдосконалення, професійне*

самопізнання, професійне самовизначення, професійна самоорганізація, професійна самореалізація.

Характерною ознакою XXI століття стали зміни: неперервні, стійкі та стрімкі. Вони докорінно змінюють життя людини, умови праці, вимагають від неї нових особистих та професійних якостей; умінь; нової філософії життя: професійної і соціальної мобільності, неперервної освіти й професійного, духовного самовдосконалення. Проблема розвитку особистості стає пріоритетною в умовах сучасної соціокультурної, економічної ситуації. Саморозвиток, самовдосконалення людської особистості, її потенціалу – головний чинник успішності, ефективності реформ в різних галузях, а особливо в освітній.

Наразі унікальність соціально-культурної, економічної ситуації України полягає в тому, що необхідність перетворень у суспільстві ставить проблему розвитку особистості в ранг пріоритетних завдань. З усією переконливістю і повнотою свого звучання сьогодні заявила про себе виявлена у вітчизняній педагогіці та психології закономірність ефективного формування особистості із залученням її особистих зусиль та резервів. Науковці привертають увагу до питання подальшого професійного зростання особистості фахівця. Не випадково професійне самовдосконалення розглядається як специфічний вид професійної діяльності фахівців, як важливий компонент їх підготовки та перепідготовки. Особливо ця проблема актуальна для фахівців, які працюють у сфері «людина – людина», що передбачає здатність успішно функціонувати у системі міжособистісних відносин [26; 29].

Наразі навчання впродовж життя, навчання дорослих, безперервна освіта є необхідною умовою людського існування. Фахівці соціальної сфери повинні володіти широким арсеналом знань та практичних навичок, які пов'язані із наданням соціальних послуг різним верствам населення. Як правило, це потребує від них постійного навчання та самопідготовки.

Умови, за яких навчання фахівців соціальної сфери буде ефективним:

1. коли мають мотивацію до навчання (найважливішим

джерелом мотивації є потреби та інтереси навчаючих; той, хто навчає, повинен зміцнювати мотивацію навчаючих моделюванням власної поведінки);

2. *у приязному та комфортному середовищі* (відповідний клімат, який заохочував би до взаємодії);

3. *коли використовуються методи, які відповідають різним стилям та способам навчання* (потрібно пам'ятати, що індивідуальні особливості та відмінності у способах та стилях навчання поглиблюються з віком; необхідно застосовувати різноманітні методи та техніки так, щоб донести ідею до всіх навчаючих, задовільнивши їх індивідуальні потреби; звертатися з аудиторним сприйняттям; візуалізувати інформацію для людей із зоровим сприйняттям; застосовувати ігри для практиків);

4. *коли використовуються знання та вміння фахівців соціальної сфери* (опиратися на їхній досвід; створити можливість для обміну досвідом; не ставити під сумнів уміння та знання фахівців соціальної сфери, бо саме так можна викликати опір до нового змісту. Краще вказати на нові ситуації та умови як нагоду до застосування нових методів навчання);

5. *коли досягають успіхів* (розробляти завдання з високою ймовірністю досягнення успіху, з мінімальним ризиком поразки; не порівнювати фахівців між собою; визнавати, що кожен учасник процесу навчання має свій стиль навчання);

6. *коли мають можливість випробувати нові знання на практиці* («практика творить майстра» – повторювати це учасникам навчання!);

7. *коли фахівці соціальної сфери повністю залучаються у процес навчання* (залучати учасників процесу навчання виступати «акторами», а не тільки «спостерігачами»; використовувати різноманітні техніки, і, перш за все, ті, де потрібно проявляти інтелект (розв'язування проблем, випадки з практики), емоції (ігри, рольові ігри, обговорення), фізичний розвиток (якщо потрібно));

8. *коли мають достатньо часу на засвоєння нових знань і вмінь*;

9. *коли можуть побачити використання набутих знань на практиці* (питання, які розглядаються у процесі навчання, мають бути максимально наближені до реальних потреб

учасників навчання).

Наука, яка займається питаннями навчання дорослих, називається *андрагогікою*.

Андрогогіка – наука про навчання дорослих, котра обґрунтовує діяльність дорослих, які навчаються, та тих, хто їх навчає, за організацією процесу навчання.

Основні положення андрагогіки:

- можливість швидкого застосування отриманих знань, умінь та навичок;
- провідна роль в процесі навчання того, хто навчається;
- прагнення до самореалізації;
- наявність життєвого досвіду в якості джерела навчання;
- навчання для вирішення важливої життєвої проблеми й досягнення конкретної мети у роботі з клієнтами;
- навчання регламентується часом, просторовими, професійними та соціальними факторами;
- навчання має бути організоване як спільна діяльність: того хто навчає і того, хто навчається (на етапах планування, реалізації, оцінювання, корекції та кар’єрного зростання) [25].

Принципи андрагогіки:

- актуалізація результатів навчання,
- елективність навчання, яка передбачає надання учасникам можливості вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів та місця навчання,
- розвиток освітніх потреб,
- усвідомлене навчання,
- пріоритет самостійного навчання,
- спільна діяльність з тими, хто навчає,
- опора на досвід учасників;
- індивідуалізація, системність та контекстність навчання.

Основні характеристики дорослого, що навчається:

- усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю;
- накопичує життєвий (побутовий, професійний, соціальний) досвід, який стає важливим джерелом навчання

його самого та колег;

- прагне за допомогою освіти вирішити свої професійні амбіції, життєво важливі проблеми та досягти конкретної мети;

- прагне до швидкої реалізації отриманих знань на практиці;

- навчальна діяльність обмежена в часі [25].

При навчанні дорослих потрібно також враховувати такі умови:

- *інформаційно-методичні потреби*;

- *партнерську взаємодію між усіма учасниками*, які залучені у процес навчання;

- *методичний супровід* учасників навчання [25; 26; 27; 28; 29].

Дані умови є взаємопов'язаними і взаємодоповнюваними складовими організації більш ефективного процесу навчання дорослих. Практична реалізація даних умов можлива при комплексному врахуванні сутнісних характеристик кожної з них.

Зупинимось більш детально на кожній умові.

- *Інформаційно-методичні потреби*. Усвідомлена потреба у професійному розвитку дорослого є підґрунтям потреби у професійному самовдосконаленні. Виникнення такої потреби зумовлене професійною діяльністю та дією соціальних, психологічних і педагогічних факторів, які тісно пов'язані з основними напрямками розвитку психіки людини, з формуванням її свідомості та самосвідомості, провідних інтересів [26; 27; 28; 29].

Аналіз наукових джерел [11; 19; 29] дає змогу виділити основні закономірності процесів розвитку і задоволення потреб особистості:

- потреби розвиваються внаслідок зміни способів і засобів їх задоволення;

- розширення кола предметів і способів задоволення потреб є основним шляхом їх розвитку;

- потреби відтворюються і розвиваються в діяльності; чим різноманітніше коло потреб, чим складніші й багатогранніші способи їх задоволення, тим сильніший вплив на

їх розвиток;

- посилення потреби залежить від частоти відтворення і різноманітності діяльності;

- виникнення бар'єрів для задоволення потреб, які не під силу перебороти особистості, веде до згасання потреби, в тому числі й у професійному самовдосконаленні;

- будь-яка потреба має здатність до відтворення;

- процес задоволення й розвитку потреб пов'язаний з усвідомленням людиною себе як члена суспільства [9, с. 94; 29].

Першопричиною інформаційно-методичної потреби є брак в особистості відповідних знань. Інформаційно-методичний запит є формою вияву інформаційної потреби.

Інформаційно-методичні потреби мають суто індивідуальний характер. Вони залежать не тільки від особливостей вирішуваних професійних задач, але також від психологічних, освітніх та інших якостей фахівця.

Українська дослідниця А. Паніна виділяє два основні *типи інформаційно-методичних потреб*:

- *поточні*, обумовлені властивою людині допитливістю, прагненням бути обізнаним в тому, що відбувається в світі;

- *конкретні* (спеціальні), які полягають в прагненні отримати інформацію, необхідну для вирішення конкретної задачі – дослідницької, професійної, управлінської тощо [17; 27; 28; 29].

Інформаційно-методичні потреби перебувають у нерозривній єдності із професійною пізнавальною спрямованістю учасників, які навчаються.

Інформаційно-методичні потреби дорослих певною мірою залежать від особливостей професійної діяльності, для вирішення яких необхідна відповідна інформація. Їх можна об'єднати у три групи:

- інформаційно-методичні потреби дорослих – *дослідників*;

- інформаційно-методичні потреби дорослих – *практиків*;

- інформаційно-методичні потреби дорослих – *управлінців*.

Основними принципами задоволення інформаційно-методичних потреб дорослих є:

- системність та систематичність;
- доступність;
- оперативність та мобільність;
- цільовий підхід;
- достовірність, об'єктивність, повнота інформації;
- оптимальне поєднання різних організаційних форм роботи.

– *Партнерська взаємодія між усіма учасниками, які залучені у процес навчання.* У соціології [3; 14; 16; 21; 23; 28; 29] взаємодію визначають як певну систему дій однієї сторони стосовно іншої і навпаки. Мета цих дій – певним чином вплинути на поведінку іншої сторони, яка, у свою чергу, відповідає тим же. Взаємодія – це основа всіх групових явищ і процесів.

Взаємодія у соціально-педагогічних джерелах трактується як процес спільної практичної, теоретичної, а також комунікативної діяльності та соціальної поведінки індивідів, в якому вони виконують різні соціальні ролі та передають різні види інформації [21, с. 41; 27; 28; 29].

Взаємодію в соціально-психологічному аспекті розуміють не лише як вплив людей один на одного, але і як безпосередню організацію їх взаємних дій, спрямованих на досягнення спільної мети. Взаємодія у такому разі постає як систематичне, постійне здійснення дій з метою спричинити відповідну реакцію з боку інших людей [18; 20; 27; 28; 29].

Найбільш близьким для нас щодо визначення налагодження партнерської взаємодії між усіма учасниками, які залучені у процес навчання є підхід Н. Конюхова, який робить спробу об'єднати категорії спілкування і взаємодії: «спілкування – одна з універсальних форм активності особистості (разом із пізнанням, працею, грою), яка проявляється в налагодженні та розвитку контактів між людьми, у формуванні міжособистісних відносин та виходить із потреби в спільній діяльності» [8, с. 88; 27; 29].

Відомо, що психологічною основою найбільш важливих

механізмів, що утворюють різні форми діалогічних і партнерських відносин, є природа глибинних мотивів людської діяльності. Одним з найважливіших із них є мотив афіліації, яку В. Казміренко [7, с. 294; 27; 29] розглядає як одну зі складових частин фундаментальних гуманістичних підстав організаційної поведінки.

Як процес, афіліація завжди пов'язана зі встановленням соціально-психологічного контакту між людьми, який в остаточному результаті призводить до задоволення і збагачення обох сторін. При цьому ступінь реалізації залежить не тільки від «того, хто прагне до афіліації», але й від «об'єкта», на який вона зорієнтована, від партнера. Учасник, який залучений у процес навчання, що прагне до афіліації, повинен зрозуміти про своє бажання вступити в контакт, надавши цьому контакту привабливість в очах передбачуваного партнера. Він має показати партнеру, що розглядає його як рівного собі, й пропонує йому взаємні відносини, тобто не тільки «прагне до афіліації», але й одночасно виступає партнером в афіліації для відповідної потреби особистості, з якою вступає в контакт [30, с. 289; 28; 29]. Погодженість соціальних інтересів суб'єктів процесу навчання, залежить від спільності цілей того, хто надає послугу, і того, хто її отримує. Однак навіть збіг інтересів не завжди призводить до їхнього поєднання, тому що засоби досягнення поставлених цілей можуть бути протилежні за характером і навіть змістом.

Перелік вимог між усіма учасниками, які залучені у процес навчання, дотримання яких сприятимуть партнерській взаємодії між ними:

- рівноправність сторін у прийнятті рішень;
- добровільність взаємних зобов'язань;
- реальність забезпечення та виконання прийнятих партнерами взаємних зобов'язань;
- узгодженість очікувань шляхом укладення усної чи письмової угоди сторін про те, які проміжні та кінцеві результати взаємодії вони прогнозують отримати і хто які функції готовий виконувати в цьому процесі;
- спільність планування;

– спільність оцінки діяльності, коли партнери разом співставляють та аналізують отримані результати із запланованими;

– організація взаємодії на основі довіри, відкритості дій, задумів та оцінок, оперативному і достатньому обміні інформацією;

– обов'язкова та рівна відповідальність сторін за виконання прийнятих зобов'язань.

Реалізація даних вимог у партнерській взаємодії між усіма учасниками, які залучені у процес навчання є досить складною, оскільки вона базується не лише на технологічних основах, а й на засадах певних відносин, які потребують узгодження на рівні цінностей та переконань.

Умови ефективності партнерській взаємодії між усіма учасниками, які залучені у процес навчання:

– усвідомлення та розуміння необхідності взаємодії;
– наявність єдиного інформаційного простору;
– спільність розуміння проблеми, наявність єдиної мети;
– можливість навчатися один в одного, взаємоповага, професіоналізм фахівців;

– розроблення та затвердження правил дій і прийняття рішень;

– відповідальність за ухвалені рішення та досягнення результатів [28; 29].

– *Методичний супровід учасників навчання.* Глумачний словник визначає супровід як дію зі значенням «йти поруч» або те, що супроводить певну дію, явище [5]. У літературних джерелах соціально-педагогічного спрямування супровід розглядається як вид діяльності, що передбачає надання спеціалістом (або групою спеціалістів) комплексу юридичних, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних, інформаційних послуг; надання різних видів матеріальної та психологічної допомоги, соціальних послуг, консультування [10; 22, с. 23; 28; 29]. Також науковці [10; 22; 29] розглядають супровід як систему професійної діяльності спеціаліста, яка спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання та розвитку.

Метою супроводу є створення у певному соціальному середовищі умов для формування особистості спеціаліста як суб'єкта освітньої діяльності. Утвердження особистісної орієнтації освіти, розробка й запровадження освітніх інновацій значно підвищують попит на соціально-психологічний супровід навчального процесу [15; 29], та І. Ліпського, який зазначає, що супровід – це спільні дії (система, процес, вид діяльності) людей один щодо одного в їх соціальному середовищі, які здійснюються ними у часі, просторі та відповідно до їхніх соціальних ролей [12; 28].

Отже, різні автори роблять наголос на тому, що супроводжувати можна розвиток особистості, освітні процеси, інновації.

Здійснюючи методичний супровід учасників навчання, виконуються такі *функції*:

- *діагностична* (моніторинг та оцінка результативності; визначення конкретних потреб учасників щодо різних аспектів їх професійної діяльності);

- *комунікативна* (налагодження взаємодії особистості, соціальної групи);

- *консультативна* (надання учасникам інформації щодо наявних можливостей у задоволенні конкретних потреб професійного саморозвитку);

- *методична* (розробка, апробація, мультиплікація різних навчальних (методичних) матеріалів з актуальних проблем для підвищення професіоналізму учасників навчання);

- *організаційна* (здійснення соціального менеджменту, що передбачає структурування, планування, прогнозування, координування);

- *посередницька* (посередництво між учасниками навчання та, за потреби, соціальними інституціями);

- *прогностична* (передбачення результатів зусиль учасників навчання щодо різних аспектів їх професійної діяльності; програмування і прогнозування професійного розвитку) [28; 29].

Основні напрями здійснення методичного супроводу учасників навчання:

- *консультування*, у процесі якого задовольняються

інформаційні потреби учасників навчання. Під час консультування може проводитися супервізія та інтервізія. З одного боку, супервізія – це навчання, навчальна ситуація, з іншого – терапія та корекція, оскільки робота здійснюється в особистісному контексті [13; 28; 29]. Її метою є забезпечення та покращення якості професійної діяльності. Під час проведення супервізії учаснику навчання допомагають у професійному самовдосконаленні шляхом надання критичного, конструктивного зворотного зв'язку, оцінки його діяльності; корегування можливих помилок та неточностей у відтворенні засвоєних знань, умінь та навичок; підтримку у плануванні майбутніх кроків професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Інтервізія – вид групової супервізії, де суб'єктом аналізу є самі учасники процесу (на зразок «груп рівних») [13; 28; 29]. Впровадження інтервізії для учасників навчання підсилює їхню мотивацію до професійного самовдосконалення, сприяє зростанню професійної компетентності, вчить приймати самостійно професійні рішення, вести конструктивний діалог, відстоювати власну професійну позицію, сприяє формуванню навичок надання професійних порад.

– *інформування* відповідно до потреб учасників навчання. Це досить вагомий компонент у методичному супроводі учасників навчання.

– *просвітницька робота*, спрямована на оволодіння та засвоєння певних знань та навичок з метою сприяння професійному самовдосконаленню, яка здійснюється шляхом організації конференцій, семінарів, тренінгів, круглих столів, майстер-класів, вебінарів, дистанційне навчання.

Професійне самовдосконалення, як одна з умов неперервності освіти, являє собою усвідомлений, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетентності та розвиток професійних значущих якостей у відповідності до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та особистісної програми розвитку.

Самовдосконалення – явище особистісно-соціальне та базується на вимогах суспільства і професії до особистості спеціаліста.

Самовдосконалення – стрижнева основа, основна рушійна сила, що веде людину до вершин досконалості, забезпечує прогрес у формуванні особистості. Самовдосконалення – це довготривалий, безперервний процес, у повному розумінні, безкінечний процес, оскільки не існує меж удосконалення особистості. При цьому, власне, вплив соціальних умов (у тому числі конкретних соціальних факторів професійної діяльності) на особисте самовдосконалення значною мірою опосередковується особистістю, набуттям нею вже сформованих внутрішніх феноменів, системою особистих вимог.

Професійне самовдосконалення у психолого-педагогічній літературі розглядається як свідомий цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетентності і розвитку професійно значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та особистої програми розвитку [28; 29]. У основі цього процесу лежить психологічний механізм подолання внутрішніх протиріч між наявним рівнем професіоналізму («Я – реальне професійне») та певним моделюючим (уявним) його станом («Я – ідеальне професійне»).

Досвід практичної діяльності, а також психолого-педагогічні дослідження засвідчують, що професійне самовдосконалення завжди є результатом усвідомленої взаємодії спеціаліста із конкретним соціальним оточенням, в ході якого він реалізує потребу виробити в собі такі особистісні якості, які призведуть до успіху у професійній діяльності та в житті загалом.

Професійне самовдосконалення завжди є результатом усвідомленої взаємодії спеціаліста із конкретним соціальним оточенням, під час якого він реалізує потребу виробити у собі такі особистісні якості, які призведуть до успіху в професійній діяльності та у житті загалом. Зріле самовдосконалення передбачає свідому і цілеспрямовану участь фахівця в різносторонньому розвитку своєї особистості протягом чотирьох етапів (рис.1.) [25; 27; 28; 29]:



Рис. 1. Етапи розвитку особистості у процесі самовдосконалення

Метою професійного самовдосконалення фахівців соціальної сфери є досягнення рівня висококваліфікованого фахівця, професійно компетентної та досвідченої у своїй сфері.

Необхідні умови, при яких активізується професійне самовдосконалення фахівців соціальної сфери:

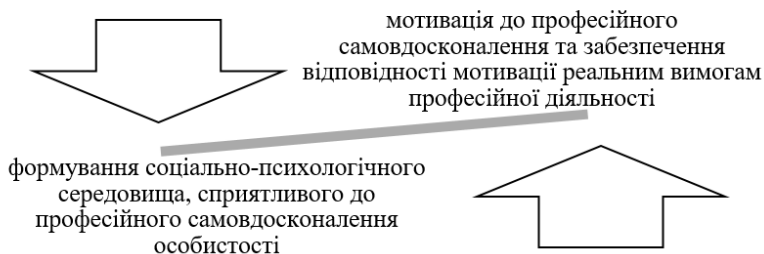


Рис. 2. Необхідні умови для професійного самовдосконалення особистості

До факторів професійного самовдосконалення та професійного розвитку відносяться:

- індивідуальні особливості,
- вимоги до професійної діяльності,
- конкурентність на ринку праці [25; 27; 28; 29].

Професійне самовдосконалення особистості – це відносно самостійний вид внутрішньої діяльності, спрямований на прийняття і засвоєння зовнішніх, встановлених суспільством вимог задля підвищення власних знань та майстерності через розвиток особистісних та професійних якостей. Процес

професійного самовдосконалення особистості є явищем складним і багатограним, виключно індивідуалізованим, усвідомленим, у якому в суб'єктивних цілях та інтересах формуються і розвиваються якості та здібності людини до професійного зростання. Професійне самовдосконалення забезпечується функціонуванням рефлексії та ідентифікації особистості у процесі практичної діяльності та здійснюється за допомогою свідомості, яка реалізує функції контролю й оцінки, будує стратегію і тактику діяльності життєвого і професійного досвіду особистості на основі її ставлення до інших людей та порівнянні себе з іншими [26; 27; 28].

Отже, професійне самовдосконалення фахівців соціальної сфери розглядається як процес розвитку професійно-значущих якостей, підвищення рівня професіоналізму, основою якого є професійні самопізнання, самовизначення, самоорганізація та самореалізація фахівця.

Схематично складові професійного самовдосконалення фахівців соціальної сфери [26; 27; 28; 29]. представлено на рис. 3.



Рис. 3. Складові професійного самовдосконалення фахівців соціальної сфери

Зупинимося більш детально на кожній складовій.

Професійне самопізнання. Початком великої і кропіткої роботи фахівця із професійного самовдосконалення виступає етап професійного самопізнання.

Адже, самопізнання – це складний процес визначення особистістю власних здібностей та можливостей, рівня розвитку особистісних якостей, які потрібні спеціалісту. Без цього неможливе ефективне самовдосконалення. Самопізнання актуалізує формування мотивів і розвиток інтересів, які є усвідомленими потребами, а також передбачає процес

цілеутворення внаслідок обрання ідеалу самовдосконалення у вигляді бажаних якостей, у тому числі й професійних [3; 26; 27; 28; 29].

Неодмінною умовою об'єктивності самопізнання виступає адекватна самооцінка, на основі якої забезпечується самокритичне ставлення фахівця до своїх досягнень і недоліків.

Вітчизняний науковець О. Демінський зазначає, що успішно організоване самопізнання здійснюється за *трьома напрямками* (рис. 4):

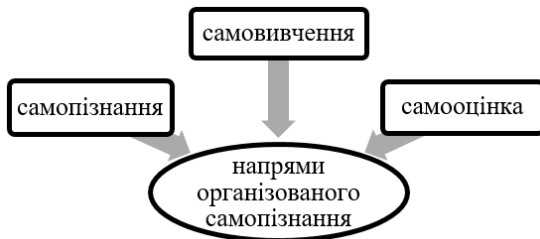


Рис. 4. Напрями організованого самопізнання

– *самопізнання* себе в системі соціально-психологічних відносин, в умовах професійної діяльності і тих вимог, які пред'являє до нього ця діяльність;

– *самовивчення* рівня компетентності і якостей особистості шляхом самостереження, самоаналізу своїх вчинків, поведінки, результатів діяльності, критичного аналізу висловлювань на свою адресу, самоперевірки себе у конкретних умовах діяльності;

– *самооцінка*, яка виробляється на основі зіставлення наявних знань, умінь, якостей особистості з пред'явленими вимогами [6; 29].

Професійне самопізнання – це усвідомлення особистістю самого себе в професійній діяльності у всьому різноманітті власних професійних якостей, можливостей, здібностей.

Структури професійного самопізнання та самопізнання особистості в загальних рисах співпадають і представляють собою поєднання *трьох підструктур* (рис. 5):

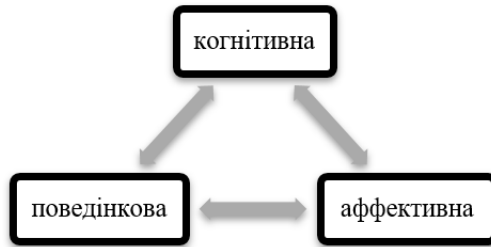


Рис. 5. Підструктури професійного самопізнання

- *когнітивної* («Я» – розуміння),
- *афективної* («Я» – ставлення),
- *поведінкової* («Я» – поведінка).

У той же час зміст кожної підструктури професійного самопізнання включає специфічні характеристики, які обумовлені особливостями професійної діяльності спеціаліста та визначають саморозвиток та професійне самовдосконалення фахівця [26; 27; 28; 29].

Професійне самопізнання особистості, обумовлюючи професійне самовдосконалення у сфері професійної діяльності, ґрунтується на розумінні, мети, норм, цінностей професії, їх прийняття особистістю та припускає пізнання та осмислення своїх можливостей, завдань [29].

Таким чином, професійне самопізнання пов'язане із розвитком та вдосконаленням професійно важливих якостей особистості: професійне мислення, формування професійних знань, умінь, навичок.

Отже, професійне самопізнання фахівців соціальної сфери – це усвідомлення особистістю самої себе у професійній діяльності, розмаїття та особливостей своїх професійних якостей, можливостей, здібностей.

Професійне самовизначення. У теорії педагогічної освіти професійне самовизначення розглядається як: невід'ємна складова професійної компетентності фахівця (Н. Борисова, В. Беляєв); елемент професійної культури (С. Веришовський, І. Колесникова, А. Маркова); умова професійної діяльності (С. Кульневич, Л. Струценко) [27; 28; 29].

Професійне самовизначення передбачає «визначення

людиною себе відносно вироблених в суспільстві (і прийнятих даною людиною) критеріїв професіоналізму». Проте, даний процес не можна зводити до самосвідомості людини, тому що «можна усвідомлювати себе, але не піднятися до рівня співвіднесення того, що я можу і що від мене потрібно» [1, с. 59; 29].

Професійне самовизначення залежить від індивідуального вибору людиною критеріїв професіоналізму, які можуть бути дуже різними:

- від приналежності до професії або отримання спеціальної освіти,
- до індивідуального творчого вкладу у свою професію, збагачення своєї особистості засобами професії.

Професійне самовизначення починається з вибору професії, але на цьому не закінчується, тому що людина протягом життя стикається з безперервною серією професійних виборів:

- у ході професійного навчання,
- при спеціалізації,
- при визначенні шляхів підвищення кваліфікації та ін.

Професійне самовизначення – це безперервний та багаторівневий процес, оскільки протягом усього професійного життя людини відбувається продовження, поглиблення, уточнення професійного самовизначення [27; 28; 29] (рис. 6):



Рис. 6. Показники, що характеризують процес професійного самовизначення

Дійсно, розвиток професійного самовизначення фахівця соціальної сфери тісно пов'язаний з формуванням узгодженої

системи ціннісних орієнтацій; визначенням на найближчу і далеку перспективу умов та способів реалізації проміжних і кінцевих життєвих та професійних цілей, відповідних власних здібностей і можливостей за допомогою складання життєвого плану та включення до даної системи лану професійного, шляхом формування у свідомості індивіда цілісного образу «Я», в тому числі й образу професіонала.

Отже, під професійним самовизначенням фахівця соціальної сфери трактується процес та результат формування ставлення особистості до себе як суб'єкта професійної діяльності.

Професійна самоорганізація. На процеси професійної самоорганізації в ході соціалізації особистості діє безліч факторів протягом життя людини, які різняться за:

- якістю впливу і ступенем інтенсивності;
- формуванням професійної самоорганізації, що зумовлене динамікою розвитку особистості в цілому й у кожному окремому випадку набуває особливого характеру;
- своєю внутрішньою логікою, що має індивідуально-своєрідну траєкторію.

Професійна самоорганізація – це система, елементами якої є [2; 29] (рис. 7):

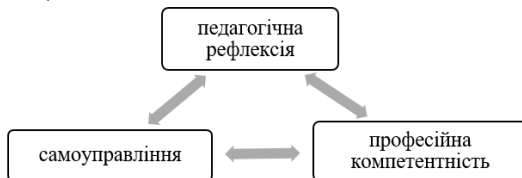


Рис. 7. Елементи системи професійної самоорганізації

Продуктивність індивідуально-професійної самоорганізації фахівця значною мірою залежить від:

- попереднього, порівняно високого рівня, загальнокультурного розвитку,
- глибини самопізнання,
- сформованості «комунікативного ядра особистості», як системи здатності відображення відносин і поведінки;
- наявного досвіду цілеспрямованої самозміни та ін. [2;

29].

Вітчизняний науковець О. Дубасенюк дає дефініцію самоорганізації через осмислення її структурно-функціональних особливостей та розглядає професійну самоорганізацію як активний, свідомий процес, що спонукається метою і мотивами самоуправління, який передбачає наявність об'єкта самоорганізації, мети самоорганізації, засобів здійснення самоорганізації [1; 27; 28; 29]. Дослідниця визначає її об'єкт мету та засоби (рис. 8):

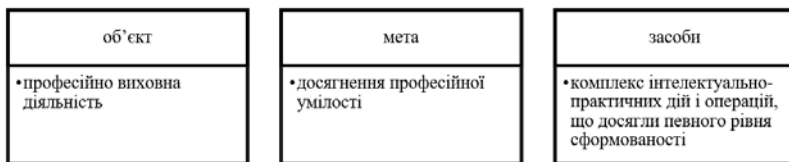


Рис. 8. Об'єкт, мета та засоби професійної самоорганізації

Отже, професійна самоорганізація фахівців соціальної сфери – це здатність самостійно визначати мету й першочергові завдання, організовувати їх поетапне вирішення, контролювати цей процес та аналізувати одержані результати з метою подальшого розвитку, удосконалення професійно необхідних умінь, якостей та здібностей.

Професійна самореалізація. Слід звернути увагу на ще одну із складових у процесі професійного самовдосконалення особистості – це професійна самореалізація. У самореалізації присутні дві сторони:

- можливість самовдосконалюватися у професії;
- прагнення реалізувати свою потребу у творчості, самостійності.

Перший аспект дає уявлення, якою мірою практична діяльність соціального педагога цінується; розвивати особистість фахівця в інтелектуальному, професійному і загальнокультурному плані.

Другий аспект дозволяє розглядати, як соціальний педагог може виявляти нестандартний підхід до вирішення проблеми, розробляти нові прийоми і т. д.

Поєднання цих двох компонентів і дає уявлення про

ступінь реалізації фахівцям соціальної сфери свого творчого потенціалу [28; 29].

На відміну від самопізнання, самовизначення та самоорганізації, – самореалізація відноситься не до окремих типів, форм самодіяльності, а до всієї індивідуально-цілісної структури в зв'язку із предметним життєствердженням існуючих сил особистості.

У самореалізації головним є індивідуальний вибір цілі та способів її досягнення на даному відрізку, етапі життя суб'єкта і самообмеження, яке не є перешкодою розвитку особистості.

Професійна самореалізація детермінована ціннісно-сенсовими, інтелектуальними та мотиваційними особливостями особистості та включає в себе такі узагальнені характеристики, як [4; 28; 29]:

- професійний розвиток;
- професійні досягнення;
- затребуваність професійних знань та професійного досвіду тощо.

Найбільш значущими особистісними чинниками, що впливають на професійну самореалізацію, є (рис. 9):



Рис. 9. Особисті чинники, що впливають на професійну самореалізацію

- *самоефективність* виявляється в умінні організувати свою діяльність і досягти успіху у взаємодії з оточуючими,
- *гнучкість* поведінки забезпечує ефективне міжособистісна та професійна взаємодія,
- *незадоволеність власною діяльністю* стимулює

розвиток потреби до професійного зростання.

Критерієм успішності професійної самореалізації в обраній професії може служити кар'єрне зростання, яке в тій чи іншій мірі дозволяє стверджувати як наявність компетентності людини, так і його задоволеності результатом своєї професійної діяльності [26; 29].

Характерним атрибутом професійної самореалізації людини є потреба ставати більш компетентним, наскільки це можливо біологічно, просуватися професійним шляхом та виконувати більш складну і відповідальну роботу внаслідок розвитку та вдосконалення професіоналізму [29].

Найважливішими детермінантами професійної самореалізації, як вважає дослідниця К. Федосенко, є об'єктивні й суб'єктивні умови життя та професійної діяльності фахівця, які впливають на зміну параметрів (характеристик) професійної самореалізації.

У структурі *об'єктивних умов* виділяються соціально-педагогічний (суспільний статус спеціаліста й адекватна соціальна політика, матеріальне становище і стимулювання праці, побутові умови) і, власне, практичний (кількісний та якісний склад колективу, рівень організації праці) компоненти.

До *суб'єктивних умов* належать: ставлення фахівця до професії на основі розуміння її самоцінності, уявлення про себе як професіонала, потреба у професійному вдосконаленні й творчому підході до професійної діяльності, психологічне самопочуття та комфортність на роботі [24; 29].

Отже, *професійна самореалізація фахівців соціальної сфери – це розкриття якостей, можливостей, здібностей та досягнення максимуму потенціалу в професійній діяльності.*

Щодо професійного самовдосконалення фахівців соціальної сфери, то його слід розглядати як процес розвитку професійно-значущих якостей та підвищення рівня професіоналізму.

Потреби у професійному самовдосконаленні можуть бути (рис. 10):



Рис. 10. Потреби у професійному самовдосконаленні

– *інформаційно-гностичні*, які виражаються в тому, що фахівець соціальної сфери включається особливим чином в організовану формальну і неформальну безперервну освіту і на її основі виробляє стратегію самоосвіти, спрямовану на здобуття внутрішнього механізму використання інформації в своїй практичній діяльності;

– *креативно-деонтологічні*, покликані забезпечувати успішну професійну діяльність соціального працівника, спрямовану на практичний результат, виражений позитивними змінами у житті клієнтів;

– *комунікативно-ціннісні*, які полягають у реалізації особистісного потенціалу соціального працівника в спільноті однодумців і дозволяють йому виявити і пред’явити у формальному і неформальному колі свої прагнення, інтереси, особливості;

– *мотиваційно-акмеологічні*, спрямовані на підтвердження вищої потреби до самоактуалізації і мають вирішальне значення в його професійному та особистісному зростанні [27; 28; 29].

Водночас, важливим моментом у професійному самовдосконаленні спеціаліста необхідно визнати освітню потребу, як стан, обумовлений спрямованістю особистості на отримання освіти.

Фахівець як суб’єкт особистісного та професійного розвитку себе (самовдосконалення), повинен бути готовим і здатним:

- вчитися на власному досвіді і розуміти себе;
- конструктивно самозмінюватися на особистісному рівні;
- вдосконалювати свої професійні знання та вміння, рефлексувати свою діяльність.

Займаючись професійним самовдосконаленням, фахівці повинні:

- бажати самовдосконалюватися;
- прагнути досягати професійних успіхів;
- визнавати власні здобутки;
- усвідомлювати значущість інформації професійного характеру;

- знати про способи професійного самовдосконалення;
- вміти самоорганізовуватися у професійній діяльності;
- мати навички активного пошуку інформації;
- добирати оптимальні форми професійного самовдосконалення.

Шляхи стимулювання щодо професійного самовдосконалення фахівців соціальної сфери:

- спільна робота фахівців соціальної сфери;
- рефлексія власної професійної діяльності, що сприяє мотивації до самовдосконалення;
- актуалізація власного потенціалу у процесі професійного самовдосконалення;
- готовність до участі у колективній рефлексії (за Б. Вульфовим) – як продуктивному самоаналізі, подолання крайнощів в поведінці та діяльності; толерантність, усвідомлення своєї відповідальності за прийняття рішень.

Таким чином, *професійне самовдосконалення фахівців соціальної сфери – це прагнення підвищувати свої знання, вміння, навички і майстерність, розвивати свої особистісні та професійні якості, покращувати свої досягнення та професійну компетентність* [27; 28; 29].

Переживання позитивного почуття в процесі професійної діяльності, стимулюють до підвищення професійної компетентності і продуктивності, змінюють індивідуальну мотивацію людини.

В основу професійного самовдосконалення фахівців соціальної сфери покладено модель Девіда Колба (рис. 11).

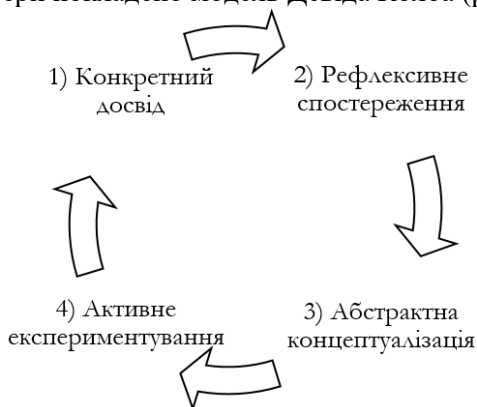


Рис. 11. Модель Девіда Колба

У цій моделі процес навчання розглядається як комплекс з чотирьох послідовних етапів:

- 1) конкретного досвіду;
- 2) рефлексивного спостереження;
- 3) абстрактної концептуалізації;
- 4) активного експериментування.

Якщо фахівці прагнуть до навчання та максимально збільшують свої можливості у навчанні (на основі професійної діяльності та обміну досвідом), то цикл навчання є простим, але дієвим стартовим механізмом. На кожному етапі будь-якої діяльності мають місце питання, проблеми та паузи, які допомагають оцінити прогрес та направити фахівців відповідно до циклу навчання, щоб вони змогли охопити стільки можливостей у навчанні, скільки дозволяє їх досвід.

На *першому етапі* навчання слухачі можуть використовувати власний досвід або набувати його за допомогою спеціально організованої взаємодії у навчальній групі.

На *другому етапі* створюються умови для спостереження та рефлексії набутого досвіду та обговорення думок. Ця фаза допомагає розширити рамки досвіду: спостерігаючи, порівнюючи, аналізуючи. Разом з цим, фаза рефлексивного

спостереження розширює ціннісні та поведінкові компоненти.

Під час *третього етапу* «абстрактної концептуалізації» співвідносяться власні висновки з обраної теми, використовуючи професійну рефлексію та поглиблюючи усвідомлення своїх професійних можливостей. Як результат, набуваються знання, цінність яких не в інформативності, а в творчому характері.

На *заключному етапі* циклу особливе значення має можливість перевірити сформульовані висновки. Це стадія перевірки на реальних кейсах, що приводить до набуття нового конкретного досвіду, який стає початком нового циклу навчання у майбутньому.

Не всі слухачі почуваються, у рівній мірі, впевнено та комфортно на кожній із чотирьох стадій навчання. Як правило, більшість із них, віддає перевагу якомусь одному із цих етапів [25; 27; 28; 29].

Основні умови, які забезпечують ефективність навчання дорослих впродовж життя:

- самосвідомість й відповідальність;
- наявність життєвого досвіду (побутовий, соціальний, професійний);
- мотивація навчання;
- короткий термін навчання, який вимагає застосування інтенсивних форм навчання [25].

Особливості професійного самовдосконалення фахівця соціальної сфери як суб'єкта практичної діяльності:

- виявлення власних проблем, професійних недосконалостей;
- визначення завдань, що потребують вирішення;
- вибір засобів їх вирішення і виконання першочергове завдання;
- складання етапів і термінів виконання завдань;
- самопереконавання в активних діях, визначення часу їх вдалого початку;
- віра у свої сили при здійсненні програми самозміни;
- керування своїм емоційним станом (самонавіювання, аутогенне тренування по створенню гарного настрою, чіткий

самоконтроль темпу руху, мови, дихання);

- складання щоденного самозвіту та самоаналізу успіхів;
- створення творчого самопочуття;
- пошук свого темпу діяльності;
- установка на оптимізм;
- постійну доброзичливість у спілкуванні;
- вправи у створенні необхідного емоційного настрою у

спілкуванні;

– вправи у створенні необхідного емоційного настрою у справах;

- самоаналіз, «інвентаризація» своїх досягнень.

З огляду на це, постає цілком логічне питання про планування процесу професійного самовдосконалення.

Планування самовдосконалення – процес багатозначний. Воно пов'язане:

– з визначенням мети та основних завдань самовдосконалення, як на перспективу, так і на певні етапи життя і діяльності фахівця;

- з розробки програми (плану) особистісного розвитку;

– з визначення організуючих основ своєї діяльності з самовдосконалення (вироблення особистих правил поведінки, вибір форм, засобів, методів і прийомів вирішення завдань у роботі над собою).

Планування самовдосконалення – справа суто індивідуальна. Разом з тим головне його призначення – допомогти організувати і упорядкувати роботу над собою. Плануючи власне професійне самовдосконалення, фахівцю соціальної сфери необхідно враховувати такі моменти:

- головна мета (чого досягнути, що вдосконалити);
- перелік найближчих і подальших конкретних цілей;
- шляхи і засоби досягнення найближчих цілей;
- зовнішні умови досягнення цілей;
- внутрішні умови досягнення цілей;
- запасні варіанти і шляхи їх досягнення [4; 29].

У професійному самовдосконаленні та навчальній діяльності особливе місце займає мотивація фахівця, його система пізнавальних потреб та ставлення до одержуваної

інформації.

Традиційні форми навчання не завжди відповідають таким вимогам. Тому, як правило, застосовуються інтерактивні методи навчання дорослих, які на відміну від традиційних, базуються на активній взаємодії учасників навчального процесу, при цьому основна увага надається взаємодії слухачів між собою. Такий підхід дозволяє активізувати навчальний процес, зробити його більш цікавим та продуктивним.

Коли ми навчаємося найкраще? Коли нам цікаво!

Розробляючи будь-яку програму навчання для фахівців потрібно зосереджуватись на використанні саме інтерактивних методів навчання, оскільки їх головними перевагами є:

- орієнтація на співпрацю викладача (ведучого, тренера) та слухача;
- оптимальне співвідношення теорії та практики;
- активний самостійний пошук;
- творчий підхід до навчальної діяльності;
- створення особливої емоційної атмосфери;
- опора на самооцінку та самокритичне ставлення до базового рівня підготовки.

Впродовж навчання дорослих особливе значення має підготовка навчальної програми.

Схема розробки початкової програми, визначення її компонентів та рівні педагогічної взаємодії було запропоновано директором Міждисциплінарного центру дидактики вищої школи Білефельдського університету В.-Д. Веблером [25] (рис. 12).

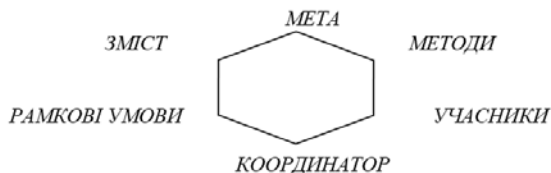


Рис. 12. Схема педагогічної взаємодії

Мета. Метою навчальної програми – підвищення рівня поінформованості щодо проблеми; зміна ставлення до проблеми; формування позитивної мотивації; вироблення та

розвиток навичок адаптивної поведінки.

Учасники. Визначається цільова група на яку спрямована дана програма. Саме від цільової групи залежить мета, визначається зміст програми, відповідно до неї підбираються методи навчання.

Зміст. Зміст навчання визначається із заявленої мети цільової групи.

Методи. Метод навчання – спосіб реалізації мети навчальної програми через роботу суб'єктів освітньої діяльності, який обмежений рамковими умовами.

Рамкові умови. При розробці програми важливе значення відводиться різним деталям, які прямо можуть не відноситися до означених вище елементів, однак матимуть серйозний вплив на ефективність навчання у цілому. Наприклад: стан приміщення (у якому проводиться навчання), забезпеченість обладнанням чи необхідними матеріалами (для проведення навчання), початок навчання, його тривалість тощо.

Координатор (тренер, педагог). Від умінь координатора, його кваліфікації багато в чому залежить успіх навчання і подальша професійна діяльність його учасників [25].

У цьому процесі важливе значення відводиться таким поняттям як «форма» та «метод».

Під *формою роботи* розуміється обмежена у часі та просторі взаємозумовлена діяльність координатора (тренер, педагог) та слухачів щодо підвищення професійної компетентності, професійного самовдосконалення й розвитку. У процесі навчання дорослих найчастіше використовуються такі форми роботи: конференція, семінар, вебінар, круглий стіл, майстер-клас, просвітницький тренінг та ін. [25; 29].

Під *методами роботи* розуміється сукупність засобів та прийомів реалізації процесу щодо підвищення професійної компетентності та самовдосконалення в процесі навчання дорослих. Вибір методів залежить від багатьох аспектів, пов'язаних зі складом учасників навчання та рівнем їх знань щодо тематики та змісту програми (схематично подано на рис. 13):

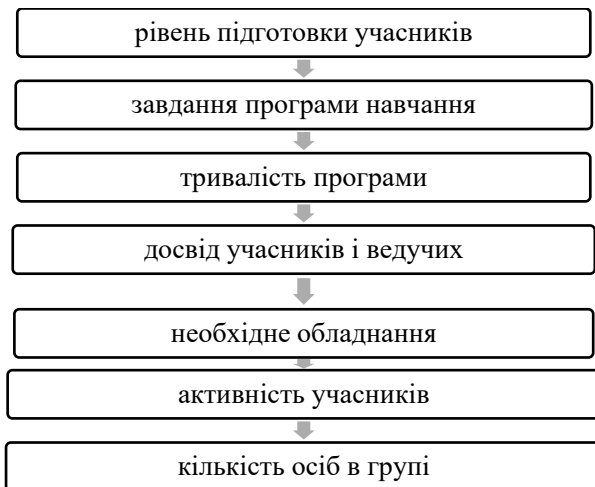


Рис. 13. Аспекти організації навчання, які впливають на методи роботи

До найбільш ефективних методів роботи у процесі навчання дорослих відносять: супервізію, інтервізію, коучинг, консультування, анкетування та ін. [25].

Для спонукання фахівців соціальної сфери до ефективної професійної діяльності необхідно створити систему стимулів, заохочень оціночного плану, враховуючи їх потреби, можливості, які забезпечують покращення якості їхньої діяльності.

Отже, процес професійного самовдосконалення фахівців соціальної сфери є неперервним. З'являються нові технології, підходи, способи та прийоми професійної діяльності, які вимагають від соціального педагога перепідготовки, додаткового навчання, систематичного підвищення професійної кваліфікації, професійного саморозвитку, професійного самовдосконалення Вони повинні бути готовими швидко реагувати на нові соціальні проблеми, використовуючи увесь арсенал різноманітних методів та форм роботи у професійній діяльності.

Здатність до постійного професійного самовдосконалення та підвищення рівня професійної компетентності – необхідна якість сучасного фахівця.

Список використаної літератури

- 1. Азарова Т. В.,** Абрамов Л. К. Методика надання консультативних послуг регіональним недержавним організаціям. Кіровоград : ІСКМ, 2002. 204 с. **2. Антипова В. Б.** Современные подходы к формированию информационной грамотности в школьных библиотечных медиacentрах США. *Школьная библиотека.* 2005. № 1. С. 124–129. **3. Асп Э. К.** Введение в социологию : учебник. СПб. : Алетей, 2000. 137 с. **4. Бакланова Н. К.** Профессиональное мастерство специалистов культуры : учеб. пособ. для аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации, преподавателей, студентов. Москва : МГУКИ, 2003. – 223 с. **5. Великий** тлумачний словник сучасної української мови: з дод., доп. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с. **6. Демінський О. Ц.** Дидактичні засади оптимізації навчально-тренувального процесу в системі підготовки спортсменів: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.09. Київ, 2003. 455 с. **7. Казмиренко В. П.** Социальная психология организаций : учеб. пособ. Київ : МЗУУП, 1993. 384 с. **8. Конюхов Н. И.** Словарь-справочник по психологии. Москва : Международная пед. академия, 1996. 155 с. **9. Кошолар А. С.** Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; Вінниця, 2009. 182 с. **10. Лактіонова Г. М.** Соціальний супровід/соціальне супроводження. *Соціальна педагогіка: мала енциклопедія.* Київ : Центр учбової літератури, 2008. С. 255–256. **11. Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1977. 304 с. **12. Липский И. А.** Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания. URL: <http://www.auditorium.ru>. **13. Лях Т. Л.** Соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2009. 304 с. **14. Менеджмент :** понятійно-термінол. слов. Київ : МАУП, 2007. 744 с. **15. Неперервна** професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз. Київ : Наук. думка, 2003. 856 с. **16. Павленок П. Д.** Краткий словарь по социологии. Москва : ИНФРА-М, 2001. 272 с. **17. Паніна А. І.** Інформаційна потреба як складова інформаційної культури особистості. URL: <http://>

informacijna_potreba_jak_skladova_informacijnoji_kulturi_osobistosti. **18. Психологический** словарь. Москва, 1999. 344 с. **19. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии : в 2–х т. Москва : Педагогика, 1989. Т. 1. 485 с. **20. Психологія особистості:** словник-довідник. Київ : Рута, 2001. 320 с. **21. Соціальна термінологія:** словник-довідник. Київ : Знання України, 2007. 368 с. **22. Соціальний супровід сімей, які опинились в складних життєвих обставинах:** метод. посіб. Київ : Держсоціслужба, 2006. 104 с. **23. Социологический энциклопедический словарь:** на русском, английском, немецком, французском и чешском языках. Москва : Изд-во НОРМА, 2000. 488 с. **25. Тимошенко Н. Є.** Вступ до спеціальності: соціальна робота. Модуль 2 : навч. посіб. Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2014. 264 с. **26. Тимошенко Н. Є., Романова Н. Ф., Орпер М. Ю.** Догляд за людьми похилого віку, які живуть з деменцією: навчально-методичний посібник. Київ : Вид-во «Група компаній «ВСЕ ПРОСТО», 2020. 350 с. **27. Тимошенко Н. Є.** Професійне самовдосконалення соціального педагога: навчальний посібник. Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2016. 128 с. **28. Тимошенко Н. Є.** Професійне самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах : монографія. Київ, 2017. 176 с. **29. Троценко Н. Є.** Професійне самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05; Київ, 2012. 243 с. **30. Хекхаузен Х.** Мотивация и деятельность : пер. с нем. : в 2–х т. М. : Педагогика, 1986. Т. 2. 392 с.

РОЗДІЛ 2 ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

В. В. Докучаєва

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної
та початкової освіти

Державного закладу «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

ІМПРУВМЕНТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ІННОВАТИЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

***Анотація.** Автор статті, через з'ясування сутності поняття «імпрувмент», вивчає можливості його використання як інструменту інноватизації освітнього простору й обґрунтовує доцільність застосування для процедур імпрувменту технології проектування інноваційних педагогічних систем. У площині спільного та розбіжностей досліджуються категорії «зміна» та «інновація». Піддається аналізу взаємоз'язок понять «управління змінами» й «управління проєктами». З'ясовується роль фреймворку у процесах управління змінами, інноватизації, організаційного проектування.*

***Ключові слова:** імпрувмент, інноватизація, управління змінами, організаційний розвиток, системна технологія втручання, реінжиніринг, фреймворк, технологія проєктування інноваційних педагогічних систем.*

Звертаючись до проблеми, порушеної назвою статті, зазначимо, що її актуальність ми, насамперед, пов'язуємо з розмаїттям змін, які відбуваються в сучасному освітньому просторі, та які, на нашу думку, потребують ретельного вивчення, оскільки не всі зміни є інноваціями за сутністю, навіть якщо вони й мають позитивний вектор.

Тому, як одне з пріоритетних завдань, у межах розробки концепції проектування інноваційних педагогічних систем [1], ми розглядали вивчення процесу виникнення, становлення й

розвитку нового – з огляду на можливості надання йому керованого впливу. Та якщо сьогодні ми маємо констатувати, у цілому, достатню розробленість категорії «нове», а далі – похідного від неї поняття «інновація», що є базовими конструктами такої галузі, як інноватика, то аж ніяк не можемо це стверджувати стосовно поняття «зміна», стрімко поширюваного у сфері суспільного буття, але не визначеного поки що як предмет дослідження в межах галузевого знання.

Розвідки за цим напрямом привели нас до поняття «імпрувмент», яке вказує на ймовірну галузь, що опрацьовує, як ключове, поняття «зміна», оскільки достеменно імпрувмент має означати «поліпшення», «удосконалення», «прогрес», «модернізація» тощо [2]. Тож, за *мету* статті ми ставимо так: на підставі з'ясування сутності поняття «імпрувмент», обґрунтувати: а) можливості його використання як інструменту інноватизації освітнього простору; б) доцільність застосування для його процедур технології проєктування інноваційних педагогічних систем.

Підаючи аналізу ключові поняття статті, відразу зазначимо, що терміни «зміна» й «інновація» ми розглядаємо водночас і як рядопокладені, і як досить віддалені один від одного. Тому, як доцільне, постає питання про їх спільність, а також – доречність використання у єдиному контексті.

Якщо припустити, що «зміна» й «інновація» – це поняття, що можуть визначати і *процес*, і його *результат*, то як найбільш суттєву закономірність щодо їх застосування слід відзначити схильність дослідників визначати одне через інше, – інновацію як результат зміни, або – зміну як мету (результат) інновації. Утім, хоча одне з них належить інноватиці, а інше («зміна»), імовірно, – імпрувменту, однак спільність, вважаємо, варто шукати в площині їх співвідношення з поняттям «нове» [1].

Суттєво, що з поняттям «зміна» ми стикаємося в межах аналізу філософського аспекту проблеми нового, а саме – її онтологічного плану [1]. П'єр Гассенді (1502 – 1655 рр.) – французький філософ-матеріаліст, фізик, астроном, священник, професор кількох університетів [3], який першим у Європі досліджував категорію нового, у її трактуванні дотримувався механістичного підходу. Щодо розмаїття видів змін

стверджував, що у їх основі міститься механічне переміщення. У той же час Гассенді розрізняв рух як «перенесення» (*latio*), «пересування» (*motus localis*), та рух як «зміну» (*mutatio*) і «перетворення» (*alteratio*) [4, с. 167].

За Гассенді, найбільш важливою для сутності речей зміною є зміна якісного стану. Усі речі, на його думку, мають початок і кінець; нова якість може виникнути лише з того, що вже існує. «Коли я кажу, що тіло вперше створюється, або починає існувати, я ... не стверджую, що в ньому не існувало раніше нічого з того, що в ньому є субстанціонального, чи тілесного. Бо були раніше атоми й молекули ... з яких утворилося тіло...», – запевняє вчений [Там само, с. 182–183].

Отже, не ототожнюючи механічне переміщення й зміну, Гассенді подає останню як *виникнення нової якості* (втрату попередньої якості).

Акцентуючи увагу саме на такому розумінні зміни, підкреслимо, що, за ознакою набуття речами нових якостей, а отже, – і нового стану, ця інтерпретація є співзвучною сучасному трактуванню зміни, що подає останню як «категорію філософського дискурсу, яка характеризує стан, альтернативний стабільності, перехід з одного стану в інший, зміни змісту в часі» [6]. При цьому, сучасним баченням актуалізуються характеристики змін, запропоновані П. Гассенді: «Відповідно до локалізації змін у просторі й часі, виокремлюють зміни в просторі (механічний рух) та зміни в часі» [Там само].

Якщо взяти до уваги, що *імпрувмент*, у загальному його розумінні, постає як *цілеспрямовані зміни*, що аж ніяк не пов'язані з параметрами простору й часу, то в цьому випадку ми говоримо про *якісні зміни*, що є результатом порушення структури речей (В. Д.). У такому сенсі поняття «зміна» максимально наближається до поняття «інновація», що в широкому значенні подається як *упровадження нового з метою підвищення ефективності процесів та якості продукції, відповідно до запитів ринку* [5]. Таким чином, можна стверджувати, що за певних умов зміна набуває рис інновації. З'ясування цих умов, фактично, слугуватиме нам підґрунтям для використання імпрувменту як інструменту інноватизації освітнього простору.

На філософському рівні згадані умови, на нашу думку, випливають з самої природи феномена «становлення», а саме – з його діалектичної сутності, що виявляється в межах закону заперечення заперечення. З огляду на останній, становлення системи має проходити через кілька якісних етапів. Вихідний етап – «становище» – характерний єдністю вихідних елементів та властивої їм структури. На етапі переходу від «становища» до «заперечення» (стадія «заперечення») розвитку набуває лише частина елементів структури, тоді як на етапі переходу від «заперечення» до «заперечення заперечення» (стадія «заперечення заперечення») здобувається *прогресивна заміна всіх елементів* первісного явища [6]. Тобто, у такий спосіб *закон заперечення заперечення подає розвиток нового – як цілого, у його елементно-структурному висвітленні.*

Та, на відміну від процесу виникнення нового, що є цілком природним, інновація передбачає внесення (ззовні!) певних елементів до існуючої структури (тобто, є наслідком штучного процесу, а саме – інноваційної діяльності).

Оскільки будь-який штучний процес має бути керованим, тобто – цілеспрямованим, розглянемо, які можливості містить *імпрувмент*, з точки зору цілеспрямованих змін.

О. Маркушина пов'язує виникнення терміна «імпрувмент» зі стрімким розвитком сфери бізнес-організації, який за часом прийшовся на 2004 р. Далі, на її думку, з оприлюдненням праці М. Шина «Імпрувмент: управління змінами, спрямоване на розвиток» (2010 р.) [7], додався й термін «імпрувер» (тобто, фахівець з організаційного розвитку, який працює у штаті підприємства та розвиває компанію зсередини) [8]. На думку О. Маркушиної, *improvement* має перекладатися як «удосконалення». Як усвідомлена діяльність, імпрувмент бере свій початок у післявоєнній Японії, у межах удосконалення виробництва, далі – управління маркетингом, організації процесів, у цілому, – аж поки згодом не виникла *філософія неперервних поліпшень*. При цьому, наводиться аналогія з терміном «кайдзен», який, за твердженням О. Маркушиної, семантично відрізняється від імпрувменту, оскільки останній становить собою культурне *вдосконалення організації*, тоді як кайдзен – *технологію досягнення операційного вдосконалення*

бізнесу. Крім того, імпрувмент не є тотожним організаційному розвитку, який постає у фокусі інтересів фахової психології, хоча й у складі імпрувменту. Утім, останній, як галузь, перебуває на стадії становлення, у якій окреслюється такий компонент, як організаційна поведінка, що має, крім психології, корені в інших когнітивних науках (нейроекономіка, психолінгвістика тощо). Отже, на відміну від ефективності операційної діяльності, що є метою кайдзен, імпрувмент орієнтований на ефективність управлінських процесів, стратегії й культури [8].

Таким чином, дотримуючись розподілу цілеспрямованих змін на кайдзен та імпрувмент, продовжимо подальшу класифікацію, розмежовуючи поняття «управління змінами» (change management) та «управління змінами, спрямоване на розвиток» (організаційний імпрувмент). Утім, на нашу думку, і в одному, і в іншому випадку йдеться про методологію: у першому – це структурний підхід до переведу індивідів, команд та організацій із поточного стану в бажаний майбутній стан [9], у другому – технологія внесення змін (узагальнено сформульовано нами – для визначення сукупності підходів до здійснення змін).

Однак, за формальною логікою, якщо розглядати організацію як єдину систему, що функціонує як виробничий процес, то управління змінами у виробничому процесі має подаватися як єдина стратегія, що далі розкладається на два аспекти: матеріально-технічний і соціально-психологічний.

Тобто, управлінський вплив має стосуватися, в одному випадку, технології виробництва, а в іншому, – людської комунікації.

Як суттєве, зазначимо, що *точкою біфуркації у лінійній стратегії організаційного імпрувменту*, після якої стає можливим розподіл на change management (робота з людьми) та виробничий менеджмент (зміни в технологічному процесі), є *вироблення моделі наступних змін, тобто – проєктування*.

Стадія проєктування у межах імпрувменту визначається як *організаційне проєктування*. У той же час, в *управлінні проєктами*, управління змінами подається як процес управління проєктом, у якому формально подані схвалені зміни [10]. При

цьому, управління проектами (Project Management) розглядається як конкретна діяльність, мета якої полягає в реалізації усіх завдань, поставлених у проєкті [11]. Цикл управління проектами, здебільшого, пов'язують з такими фазами, як старт, планування, виконання й контроль, завершення проєкту [Там само], хоча, на наш погляд, доцільніше використовувати більш розгалужену схему, подібну до тієї, що описує процес проєктування [12, с. 121, с. 138–139].

З огляду на зазначене вище, у випадку управління інноваційним проєктом, імпрувмент (управління змінами) постає як процес управління інноваційним проєктом. При цьому, доречним, на наш погляд, буде уведення поняття «інноваційний імпрувмент», що, у свою чергу, актуалізує відповідну гностичну площину, а саме – *управління змінами, націлене на оновлення*. Отже, саме імпрувмент стає інструментом такого оновлення.

Виходячи з розуміння поняття *оновлення як відродження, модернізації, регенерації, реконструкції, ремонту, переоблаштування* [13] тощо, ми використовуємо його для позначення проміжної стадії руху на ділянці між «зміна» та «інноватизація». При цьому, найменш якісно визначеною постає «зміна», більшу визначеність надає категорія «оновлення», тоді як «інноватизація» на цьому понятійному континуумі становитиме якісний максимум.

Тому, через феномен оновлення проаналізуємо, у чому полягає діяльність із проєктування змін – саме у векторі оновлення. З цією метою звернемося до технологій проєктування змін, аби з'ясувати їх оновлювальний потенціал, а далі – інструментальні можливості імпрувменту, у цілому, – у напрямі інноватизації.

Досліджуючи характер взаємозв'язку між поняттями «управління» і «проєктування» [1; 12], ми мали змогу встановити таке співвідношення через визначення стадій існування інноваційної педагогічної системи, а саме – проєктувальної та постпроєктувальної. Вочевидь, управління має бути співвіднесене з постпроєктувальною стадією, яка актуалізується фактом упровадження проєкту інноваційної системи [12, с. 139]. Тобто, у теоретичному сенсі, проєктування

й управління – це послідовні фази в життєвому циклі одного й того самого об'єкта: від моменту створення його моделі – аж до матеріалізації останньої і функціонування в реальних умовах. І це виявляється справедливим для менеджменту, здійснюваного в жорстких організаційних структурах (сфери маркетингу, фінансів, виробництва тощо), де функція проєктування, як така, не передбачається.

У випадку інноваційного менеджменту проєктування постає закономірною ланкою, що функціонує як гнучка організаційна структура [14].

Для такої галузі управління, як Change Management (управління змінами) проєктування постає як доцільна сукупність заходів, що має безпосередній вплив на ефективність управління. Зі свого боку, ми відзначаємо роль діяльності з *проєктування змін як концептогенного чинника, а далі – як стратегії впливу на процес змін.*

Зазначимо, що, хоча сенс проєктування змін – у спрямованості на оновлення, власне ідея привнесення механізму змін у сферу управління не є новою. За ствердженням фахівців у галузі менеджменту високотехнологічного виробництва, в основі технології змін лежить світовий досвід управління розвитком таких компаній, як «General Electric» «General Motors», «Ford», «Kodak», «Xerox» [15].

У цілому, зміни в організаціях, за ствердженням П. Грибкової, Т. Садовської, є наслідком «революцій у бізнесі», що мають такі ознаки, як: глобалізація ринків; інформаційне суспільство; виникнення принципово нових організаційних структур; зміни у структурі та якості робочої сили. Зміни можуть мати загальний характер, а отже, поширюватися на всі організації, та індивідуальні, які з певною метою плануються керівництвом компанії. Головне ж призначення змін в організації пов'язують з необхідністю ефективного пристосування до зовнішнього середовища.

З-поміж алгоритмів змін, напрацьованих по сьогодні, як універсальний розглядається метод Дж. Коттера «Вісім кроків трансформації в бізнесі», що дозволяють реалізувати зміни за будь-яких обставин. Решта підходів до здійснення змін є різними – за обсягом змісту дій, масштабом застосування,

цілеспрямованістю. До «вузькоспрямованих» технологій віднесено ТРВЗ, реінжиніринг, концепцію виробничої системи «Toyota» [15]. Узагальнені схеми змін надаються методами організаційного розвитку й системної технології втручання [Там само].

Метод організаційного розвитку (organisation development) [16] застосовується, якщо результати змін порушують такі утворення, як: організаційна культура; технологія бізнес-процесу; структура й кількісний склад організації. Метод системної технології втручання (systems intervention strategy) [17] виявляє доречність, якщо йдеться про впровадження нових технологій, інформаційних систем, пов'язаних з оптимізацією бізнес-процесів.

До найбільш запитаних підходів до управління й стратегічного планування належить ТРВЗ (теорія розв'язання винахідницьких завдань) [15]. Основним призначенням методу є розв'язання технічних проблемних завдань і розроблення інноваційних продуктів. Сучасний метод охоплює кілька наукових шкіл, що розвивають класичну ТРВЗ, додаючи нові розділи. При цьому, концептуальне ядро методу залишається незмінним, тоді як сама теорія піддається філософському переосмисленню й реструктуризації – з метою поширення.

Тобто, за нашим висновком, основною суттєвою ознакою осучаснення ТРВЗ, вочевидь, можна вважати долання меж суто технічного призначення й екстраполяцію у соціальну сферу (мистецтво, творчість, педагогіка тощо).

Принципи виробничої системи «Toyota» (Toyota production system) [18] також позбулися свого вузькогалузевого (промислового) пристосування й, на разі, слугують інструментом для проектування процесів фінансування, маркетингу, управління персоналом. Підхід «Toyota» вирізняється своїм філософським сенсом, який полягає у прийнятті проблем як певної неминучості, незважаючи на те, що їх появи передували прораховані кроки й ретельний план дій. Оскільки всі процеси, люди, обладнання й продукти перебувають у складній взаємодії, яку неможливо спрогнозувати, то, за підходом «Toyota», стратегія успіху – у своєчасному виявленні, усуненні (або ж – і запобіганні)

проблем, послідовній організації і постійному вдосконаленні виробництва. Інструменти й методи Toyota production system сьогодні мають широке визнання й використовуються в різних галузях з метою підвищення їх ефективності. Зокрема, це принцип just-in-time, pull system, система andon, метод value stream mapping [18].

Реінжиніринг бізнес-процесів (business process reengineering), на відміну від підходів, що пропонують поступове вдосконалення виробництва, спрямований на стрімку й ґрунтовну перебудову його організаційних засад та управління, суттєве переосмислення й радикальне перепроєктування бізнес-процесів – з метою досягнення найвищих результатів. Реінжиніринг не передбачає здійснення постійних, повільних змін, адже саме суттєве зростання ефективності, за рахунок швидкого проведення всебічних, докорінних змін, – і є сенсом цього методу [19]. Схема реінжинірингу бізнес-процесів містить такі етапи: 1) діагностика й моделювання процесів; 2) аналіз процесів; 3) перепроєктування процесів, формування регламентів; 4) упровадження регламентів; 5) створення механізму виконання регламентів [15, с. 3].

Системна технологія втручання (system intervention strategy) як метод була розроблена у 80-ті рр. ХХ століття на основі «жорстких» методів системної інженерії й дослідження операцій, пов'язаних з інженерними завданнями. У сучасній версії методу як сферу його застосування визначено широкий спектр управлінських завдань. Сутнісною рисою методу є зосередженість на процесуальному складнику діяльності, що, загалом, притаманне «м'яким» методам [17]. Технологія охоплює фази *діагностики, проєктування, упровадження* [Там само]. Суттєвим, на наш погляд, є те, що для кожної з фаз технологією передбачено певний продукт, а саме: 1) фаза діагностики – формулювання й узгодження поглядів на зміни; 2) фаза проєктування – розробка й відбір варіантів змін; 3) фаза впровадження – оцінювання варіантів змін, розробка планів упровадження.

Метод організаційного розвитку (organisational development) не передбачає швидкого отримання результатів,

що й відрізняє, на думку П. Грибкової й Т. Садовської, його від «жорстких» методів. Не акцентуючи увагу на часткових питаннях, цей метод має стратегічну й послідовну зорієнтованість, що й дозволяє йому узгодити між собою внутрішні й зовнішні зміни в організації [15, с. 3]. Суттєвою рисою методу є повторюваний і циклічний характер процесу організаційного розвитку, з огляду на те, що і власне зміни, і їх відстеження відбуваються у неперервному режимі [Там само]. Крім того, до особливостей методу слід віднести наявність двох мегаетапів. Перший – визначення майбутнього стану організації, включає формулювання місії, загального бачення й очікувань, попередніх (проміжних) цілей. Другий – управління переходом (від нинішнього до майбутнього стану), що включає визначення рівня змін, розвивальних заходів, відстеження прогресу внаслідок змін [16].

Стадія діагностики, що подається як багатократний процес, властивий будь-якому методу, орієнтованому на зміни, у межах методу організаційного розвитку реалізується через такі заходи: 1) оцінка внутрішньої ситуації в організації та здатності її до змін; 2) збір даних про технічний рівень організації; 3) вивчення культури організації з метою залучення різних груп до процесу змін; 4) оцінка зовнішнього оточення організації з метою виявлення конкурентних, законодавчих, галузевих, технологічних тенденцій, що можуть впливати на процес змін. На думку прихильників цього методу, його варто застосовувати, якщо: а) існуюча модель організації перешкоджає досягненню її цілей; б) нові технології вимагають змін у сприйнятті людей, існуючій структурі й системі; в) необхідно підвищити здатність організації адаптуватися до змін зовнішнього середовища [15, с. 4].

Отже, з огляду на зазначене вище, констатуємо, що будь-яка технологія змін обумовлюється певною концепцією змін та вибудовується відповідно до критеріїв останньої. Звідси, є доречним з'ясування концептуальних підстав перетворення технології змін на технологію інноватизації.

У визначеннях сучасних авторів *інноватизація* постає як активне впровадження нових технологій, високотехнологічних процесів створення інноваційних проектів у різних сферах людської діяльності (С. Тарасенко, А. Степанов, А. Золотарьова

та ін.). Як вихідна умова для масштабної інноватизації розглядається наскрізне створення високотехнологічного середовища, яке б постійно змінювалося – відповідно до вимог науково-технічного прогресу [20].

Поряд із терміном «інноватизація» до обігу вводиться «інноваціонізація [розвитку]», який за сенсом наближений до першого поняття. Утім, існує думка, що інноваціонізація – це складник процесу модернізації. Тож, для визначення спільного й розбіжностей між цими поняттями пропонується розрізнити аспекти широкого й вузького їх сенсу. За В. Прокіним, якщо у вузькому сенсі інноватизація подається як «упровадження у виробництво того, чого раніше не існувало», то в широкому значенні інноватизація постає «додаванням до модернізації (у вузькому сенсі)», причому остання означатиме «оновлення суспільства на основі прогресивних зразків техніки, технології, бізнес-процесів» [21]. Для більш чіткого відмежування згаданих понять, поряд із термінами «інноватизація» і «модернізація», що, у цілому, мають позначати позитивні тенденції розвитку, пропонується застосовувати й термін «архаїзація» (Г. Жога) – з метою визначення тенденції деградації, звернення до минулих зразків суспільного устрою (тобто – того, що гальмує й припиняє науково-технічний і соціально-економічний прогрес).

На наш погляд, суттєвою підставою для диференціювання понять «інноватизація» і «модернізація» є відмінність у таких основних характеристиках, як «зміст процесу новоуведення» й «інструменти новоуведення» [20]. Якщо *змістом інноватизації* слугує *принципове нововведення*, то у випадку *модернізації* її зміст складатиме лише «часткове оновлення існуючої технології» [Там само]. Інакше кажучи, для *модернізації* новизна продукту (технології) не є смислоутворювальною характеристикою, і тому роль її *інструментів* виконують *запозичення, перенос, адаптація, поширення* існуючих продуктивних технологій та здобутків, отриманих на їх основі. Тоді як *інструментами інноватизації* слугують операції щодо *створення нового продукту, запровадження новітніх технологій, способів отримання й застосування передової продукції* (техніка, обладнання, знаряддя тощо).

Вочевидь, єдиною принциповою підставою для розмежування понять «інноватизація» і «модернізація» слід вважати *ступінь новизни* (продукту, процесу, способу). З огляду на це, актуальними стають терміни «інноваційність» та «інновативність». Оскільки інноватизація, у суб'єктному вимірі, становить собою процес накопичення, збереження, використання й розвитку інноваційного потенціалу суб'єктів будь-якої суспільно значущої діяльності (системи), що підлягає оновленню, то суб'єкти інноватизації виявляють свій інноваційний потенціал саме через такі його форми, як «інноваційність» та «інновативність» [22].

Інноваційність, за М. Посталюк, це креативні можливості, здатність суб'єктів діяльності *створювати різні типи інновацій*, причому, що є суттєвим, – «у спосіб створювального руйнування (термін Й. Шумпетера – В. Д.) технічного, технологічного, організаційного, управлінського, соціального, екологічного, економічного, інституціонального тощо внутрішнього середовища власного проживання» [Там само].

Інновативність, хоча так само пов'язана з креативними можливостями суб'єкта, однак подається як здатність «транслявати, мультиплікувати різні типи інновацій – у спосіб запозичення з іншого... зовнішнього середовища власного проживання» [Там само].

Суттєвим, на наш погляд, є те, що науковець, розглядаючи інноватизацію як чинник розвитку економічних систем у просторовому вимірі, акцентує увагу на тому, що запорукою сталості просторових структур розвитку макроекономічної системи є її спроможність до *генерування передумов* для наступного виявлення й реалізації інноваційності й інновативності суб'єктів на всіх рівнях системи. У цьому випадку сталість подається як властивість [економічної] системи «створювати й зберігати такі фрактальні зв'язки між структуроутворювальними елементами, які дозволяють підтримувати ... параметри її динамічного оновлення на заданому рівні з метою ефективного функціонування в конкретному середовищі» [Там само]. При цьому, наголошується на необхідності врахувати таку закономірність динамічного розвитку, як *єдність сталості та мінливості*,

урівноваженості та протилежного їй стану структур цього процесу [Там само].

У будь-якому випадку, як найважливіше, виокремлюємо те, що, за різних обставин, критерієм сталого й динамічного розвитку є не кінцевий стан структур системи, а саме наближення останніх до бажаних характеристик (тобто – перехідний стан).

Якщо новизна продукту інноваційного процесу досягається завдяки креативним можливостям (інноваційності) її суб'єктів, то набуття новоутвореним об'єктом бажаних (модельних) параметрів забезпечується проєктованим характером процесу здобуття нового. Оскільки в нашому дослідженні [1] ми виходимо з того, що проєктування – це перетворювальна (радикально оновлювальна) діяльність на певній концептуальній основі, то невід'ємною умовою ефективного проєктування будемо вважати наявність певної конструктивної ланки у схемі проєктування, а саме – фреймворку.

На думку вчених, для сучасних практиків освітнього менеджменту останнім часом властива прихильність підходу, що проголошує саме управління змінами, а не адміністрування організаційної структури [23, с. 8]. Вочевидь, це зміщує акцент уваги на прогностичний аспект управління, що, у свою чергу, пов'язаний з питаннями методології та алгоритмами проєктування змін. Тому, хоча й цілком передбачуваним є індивідуальний характер і, навіть, унікальність процесу змін (як природного, так і спеціально організованого, тобто – проєктованого), разом з тим, доречним є питання щодо виявлення загальної (типової, модельної) рамки проєктувального процесу – з метою упорядкування інформації про суперечності, цілі, процеси та інші елементи керованої освітньої системи. Визначаючи сутність рамки такого проєктувального процесу, К. Баранников пропонує термін „фреймворк” (framework), який він подає як «універсальний спосіб та алгоритм послідовного збору даних, цілепокладання, прийняття рішень» [Там само, с. 9], що, до того ж, здатний забезпечити цілісне моделювання запланованих змін.

На думку автора, новизна фреймворку, який він пропонує, пов'язана не лише зі змістом окремих блоків усередині проектувальних кроків, але, більшою мірою, з формуванням єдиного проектного каркасу, що стосується певних сфер діяльності організації та певних учасників планування [23, с. 10]. Інакше кажучи, фреймворк постає водночас і як теоретичний концепт проектувальника, і як його практичний інструмент.

За задумом автора, структура згаданого ним фреймворку має включати три змістові блоки («три групи активностей»): проблемного аналізу; цілепокладання; моделювання. З послідовною їх реалізацією й пов'язується отримання результату змін. У спосіб декомпозиції можемо виявити логічний вміст кожного блоку («групи активностей»).

Блок № 1 – проблемного аналізу, включає такі елементи аналізу: прояви проблеми; цільовий контингент («носії проблеми»); джерело проблеми. Як результат подається поінформованість за предметом аналізу.

Блок № 2 – цілепокладання, утворюється такими компонентами, як «мета» і «завдання». Результат – уточнений образ змін, формулювання мети, конкретизація завдань та вимірювальний апарат щодо їх опрацювання.

Блок № 3 – моделювання, містить такі компоненти, як «зміни», «ресурси», «ризики». Результат – комплект документації на проведення процесу змін (організаційна, технологічна, виконавча, обліково-контролююча), інформація щодо ресурсної забезпеченості процесу змін й оцінювання ризиків, пропозиції щодо оптимізації.

Таким чином, можемо говорити, що логіка фреймворку набуває реалізації від етапу до етапу, від минулого (ситуація, що склалася) до майбутнього стану – саме через проектування переходу.

Виходячи з базових положень концепції проектування інноваційних педагогічних систем [12] та спираючись на власний досвід організації процесів проектування в освітньому просторі різних рівнів (від локального до національного включно) [1], можемо констатувати доцільність дотримання базових рамок (фреймворку) діяльності на всіх стадіях (фазах) процесу інноватизації, сутнісний план якого становить саме

проектування. Отже, відповідно до мети кожної фази процесу інноватизації пропонуємо застосовувати такі сценарії фреймворку:

I фаза – підготовчо-організаційна, має на меті з'ясування стратегії інноваційної поведінки колективного суб'єкта, що запроваджує зміни в освітньому просторі. Тому, як цілком придатний, розглядаємо фреймворк, що рекомендує К. Баранников [23];

II фаза – передпроектувальна, або здійснення змін у широкому освітньому просторі. Мета – підвищення інноваційного потенціалу середовища та мобілізаційної готовності до проектування суб'єктів, що беруть участь в інноватизації. Як доречний фреймворк діяльності розглядаємо технології, що є ефективними в галузі імпривменту (організаційних змін, системних втручань, ТРВЗ, реінжинірингу тощо);

III фаза – проектування інноваційної педагогічної системи. Мета – цілеспрямоване перетворення освітнього простору (на підставі соціального запиту й відповідної концептуальної основи). Фреймворком діяльності постає технологія проектування інноваційних педагогічних систем [12, с. 138–139]. Розроблена нами схема-фреймворк дозволяє, з одного боку, відстежити стратегію створення інноваційної педагогічної системи, а з іншого – урахувати найбільш суттєві особливості цього процесу, а саме: а) розгорнутість у часі; б) фазно-стадійний характер; в) розгалуженість та ієрархізованість структури; г) синкретний характер процедури моделювання; д) паралельність застосування гілок внутрішнього й зовнішнього моніторингу; е) сполучуваність в оцінних процедурах методів експертизи й партисипації, рефлексивних та критеріальних моделей, а також – моделей еталонного типу.

Резюме. Імпривмент, що подається як сукупність системних заходів щодо змін у сучасному освітньому просторі, дійсно, може слугувати інструментом інноватизації, якщо ґрунтується на логіці виявлення проектного розриву, пошуку рішення для його усунення, і процесуально розгортається як низка продуктивних технологій змін, за умови, що заключним фреймворком слугує технологія проектування інноваційних педагогічних систем.

Список використаної літератури

- 1. Докучаєва В. В.** Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Луганськ, 2007. 481 с.
- 2. Научно-технический** прогресс. Словарь / В. Г. Горохов, В. Ф. Халипов. Москва : Политиздат, 1987. 336 с.
- 3. Философский** словарь / под. ред. И. Т. Фролова. 5-е изд. Москва : Политиздат, 1987. 590 с.
- 4. Гассенди П.** *Сочинения в 2-х т. Т. I.* Москва : Мысль, 1996. 431 с.
- 5. Википедия.** URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/Зміна>.
- 6. Елфимов Г. М.** Возникновение нового : Филос. очерк. Москва : Мысль, 1983. 188 с.
- 7. Шин М.** Импрувмент: управление изменениями, нацеленное на развитие. Санкт-Петербург : Питер, 2010. 464 с.
- 8. Управление** изменениями: org improvement. URL: <https://marcushina.post.com/2009/03/blog-post/20/html>.
- 9. Hiat Jeff.** The definition and history of change management . URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Управление_изменениями.
- 10. Filicetti John.** Project Management Dictionary. PM Hut (August 20, 2007). URL: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwil7f2EjKTwAhWqk4sKHfR2CccQFjAMegQIBBAD&url=https%3A%2F%2Fwww.coursehero.com%2Ffile%2Fpgpvgdo6%2FRetrieved-2015-12-08-5-Filicetti-John-August-20-2007-Project-Management%2F&usq=A0vVaw1ZUS9p-Zbb3_e19D1c94_o.
- 11. Агрокебети.** URL : <https://blog.agrokebety.com>.
- 12. Докучаєва В. В.** Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2005. 304 с.
- 13. Википедия.** URL : <https://ru.wikipedia.org/wiki/Обновление>.
- 14. Классификация** бизнес-процессов. URL : <https://bboster.online> > stati.
- 15. Грибкова П. А.,** Садовская Т. Г. Проектирование организационных изменений на предприятиях высокотехнологического производства. *Аудит и финансовый анализ.* 2011. № 6. С. 344 – 356.
- 16. French W. L.,** Bell C. H. Organizational development : 4 th edition. New Jersey : Prentice Hase, 1990.
- 17. Бекбулатов О. Н.** Управление изменениями. Системная технология вмешательства : учеб.-метод. пособие.

- Кн. 1. Москва : Изд-во МГУ, 2008. 71 с. **18. Morgan J. M., Liker J. K.** The Toyota product development system: Integrating people, processes and technologies. New York : Productivity press, 2006. **19. Andrews D. C., Stalick S.K.** Business reengineering – the survival guide, Englewood Cliffs. NY : Prentice Hall, 1994. 320 p. **20. Стратегия** и модели инноватизации региональной экономики : моногр. / С. С. Тарасенко, А. А. Степанов, А. Ф. Золотарева, И. А. Степанов. Москва : 11 формат, 2013. 207 с. URL : <https://unitech-mo.ru/upload/iblock/f6d/f6d598608c20158a18539efe51647cbe.pdf>. **21. Прокин В. В.** Модернизация российской социально-экономической системы: системный поход. URL : <http://vestnik.pstu.ru>. **22. Посталюк М. П.** Инноватизация пространственных структур развития экономических систем. *Проблемы модернизации и перехода к инновационной экономике*. 2014. № 3. С. 34–37. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatizatsiya-prostranstvennyh-struktur-razvitiya-ekonomicheskikh-sistem/viewer>. **23. Баранников К. А.** Проектирование изменений в образовательных организациях. *Вестник Московского городского педагогического университета*. Серия: Педагогика и психология. URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23681374>.

В. І. Бабич

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри олімпійського та професійного спорту
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МОДЕЛЮВАННЯ
ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я УЧНІВ
ОСНОВНОЇ ШКОЛИ**

Анотація. У підрозділі представлено процес моделювання педагогічної системи професійної підготовки майбутніх

учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи. Розкривається структурно-логічна модель системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків, яка являє собою чіткий механізм, що дозволяє злагоджено функціонувати у тісному взаємозв'язку усіх її складових та відповідних до них елементів, що, у свою чергу, сприяє досягненню результату відповідно встановленої мети моделі. Схарактеризовано структурні складові моделі педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи (теоретична, методологічна та технологічна).

Ключові слова: *моделювання, педагогічна система, професійна підготовка, майбутні учителі, соціальне здоров'я.*

Проблема виховання соціально здорової молоді є складною й багатогранною проблемою, вирішення якої не видається можливим без відповідної ролі сучасного педагога в зазначеному контексті. Актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків, а також потреба в її вирішенні не тільки на науково-теоретичному, але й методологічному та практичному (технологічному) рівнях спонукає нас до розробки та характеристики моделі системи підготовки відповідних фахівців до вищезазначеної діяльності. Розробляючи модель системи підготовки студентів педагогічних спеціальностей у контексті виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів, важливо було проаналізувати та усвідомити сутність достатньо важливих в зазначеному аспекті дефініцій, серед яких «моделювання», «модель», «педагогічна система».

Специфіка зазначених вище понять полягає в тому, що хоча їх навряд чи можна характеризувати як абстрактні, у науковому дискурсі педагогічні візії про них достатньо неоднозначні. Між тим, певні неспівпадіння в думках учених відповідно зазначених вище дефініцій не характеризує їх як взагалі невизначені, навпаки, доповнюючи один одного, ці погляди дозволяють сформувати певне уявлення про них та, відповідно, певним чином сприяють осмисленню їх сутності. Отже, починаючи з розгляду дефініції «моделювання»,

зауважимо, що у теперішній час процес моделювання використовується в різних галузях наук. Але, найбільш важливо для нас дослідити зазначену дефініцію саме в контексті педагогічної науки. Нині окремі аспекти моделювання, у тому числі і в контексті зазначеного поняття, на теоретичному та методологічному рівнях широко вивчаються в галузі педагогічної науки. Сюди можна віднести ряд учених, які застосовували моделювання в контексті розробки інноваційних процесів в освіті, зокрема В. Лобашев, В. Махова, М. Тарасова [1; 2; 3] та інші. Розглядаючи зазначену дефініцію в педагогічному контексті звернемося до Н. Кузьміної, яка визначає моделювання як загальнонауковий метод дослідження будь-яких явищ, що лежать в основі побудови та дослідженні особливих об'єктів (систем) – моделей речових або знакових, об'єктів – оригіналів та прототипів [4, с. 46]. Інший науковець Е. Юдін розглядає моделювання провідним методом системного аналізу, центральною процедурою якого є побудова узагальненої моделі, що відображає усі чинники і взаємозв'язки реальної ситуації [5]. Таким чином, обидва науковця тлумачать моделювання, перш за все, як один з дослідницьких методів. Крім того, Е. Юдін наголошує на такому важливому аспекті моделювання, як побудова узагальненої моделі [5]. В. Краєвський відносить моделювання до засобів наукового пізнання [6, с. 134]. Таким чином, його думка по суті майже не відрізняється від розуміння зазначеної дефініції попередньо відзначеними вченими.

Узагальнюючи наукові нароби в контексті дефініції «моделювання» та самого його процесу у педагогічному аспекті, І. Гавриш зазначає, що саме поняття «моделювання» використовується в науці як у широкому, загальнопізнавальному контексті, так і у вузькому, спеціальному. У широкому значенні поняття «моделювання», як зазначає автор, виражає деякий загальний ракурс пізнавального процесу. У вузькому розумінні, моделювання – це специфічний спосіб пізнання, за умов якого одна система (об'єкт дослідження) відтворюється в іншій (моделі) [7, с. 105]. Таким чином, можемо переконатись у тому, що сам процес моделювання в науковому світі часто ототожнюється з поняттям

моделі, розглядаючи її як кінцевий продукт процесу моделювання. Нарешті, ще одним підтвердженням такої думки є міркування Н. Кузьміної, яка зазначає, що педагогічний рівень моделювання вимагає створення моделі педагогічного винаходу, розрахованого на інтенсифікацію педагогічних процесів та пов'язаного з формуванням пошукових властивостей у керівників, педагогів або учнів [4, с. 51]. При цьому вчена зауважує, що при моделюванні педагогічних явищ доводиться виділяти з величезної кількості змінних лише деяку їх властивість, що дозволяє не тільки будувати гіпотетичні прогнози про можливі залежності, але й перевіряти їх в дослідженні [4, с. 47].

А. Семенова у власному дисертаційному дослідженні справедливо наголошує на тому, що в педагогіці моделювання репрезентує чіткий зв'язок елементів, що формують уявлення про те, як ефективно змінити педагогічну реальність з метою максимального наближення до узагальненої моделі, яка ідеалізується [8]. Отже, вищезазначене логічно спонукає нас до розгляду сутності та змісту самого поняття «модель», яке, як зазначалось вище, особливо в педагогічному контексті, переважно розглядається вченими як результат процесу моделювання.

Взагалі, питанню побудови моделі в педагогіці приділялось чимало уваги вітчизняними та зарубіжними вченими, зокрема, модель навчання досліджували Л. Турбович, В. Краєвський, Г. Корнетов, та інші; питання розробки моделі професіоналізму педагога вивчали Л. Абдаліна, Н. Глузман, Ю. Бойчук, В. Рибалка, В. Сериков, І. Табачек, Н. Талізін та інші.

Між тим, зупиняючись на аналізі дефініції «модель», спершу звернемо увагу на її визначення, подане у словнику термінів, де під моделлю (від лат. *modulus* – міра, зразок, норма) розуміється розумовий або знаковий образ, який відтворює характеристики об'єкта, що вивчається [9]. Як бачимо, у даному випадку поняття «модель» сформульоване в дещо узагальненому вигляді. Між тим, на нашу думку, слово «образ», яке можна визначити як ключове в такому формулюванні, може бути не тільки таким, що відбиває характеристики певного

об'єкта, але й таким, що розкриває процес досягнення результатів, відповідно якої вибудовується конкретна модель, у педагогічному аспекті це процес підготовки, освіти, навчання тощо.

Знов звертаючись до Н. Кузьміної, бачимо, що модель в педагогічних дослідженнях, як зазначає вчена, як і будь-які моделі, виконують ілюстративну, трансляційну, пояснювальну та передбачувальну функції [4, с. 47]. Таким чином, науковиця наголошує на необхідності при побудові моделі передбачити кінцевий результат.

На думку В. Краєвського, головною ознакою моделі є те, що вона являє собою чіткий фіксований зв'язок елементів та передбачає певну структуру, яка, у свою чергу, відображує внутрішні, суттєві відношення реальності [6, с. 104]. Дещо в іншому, більш конструктивному вигляді пропонує визначення моделі А. Дахін. На думку автора, модель слід розглядати як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, подібний до об'єкта (або явища), що досліджується, і відображає й відтворює в простішому й огрубілому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язок і відношення між елементами цього об'єкта [10]. Таке визначення для нас також є достатньо значуще, оскільки воно дозволяє усвідомити сутність зазначеної дефініції як певного, чітко організованого механізму, що взаємодіє завдяки злагодженості усіх його елементів, при цьому саме ця злагодженість стає запорукою успіху, тобто того результату, на який орієнтована сама модель.

Не зважаючи на те, що зазначені вище визначення поняття моделі дозволяють сформулювати певне уявлення про її сутність, наприкінці, звернемось ще до одного визначення зазначеної дефініції, яке пропонує вітчизняний учений Ю. Бойчук. У даному контексті вчений розглядає модель як систему, дослідження якої слугує засобом отримання інформації про іншу систему. Цікавим є також те, що на думку автора, побудова моделі позначає проведення мисленнєвого імітування реально існуючої системи шляхом створення спеціальних аналогів, у якій відтворюються принципи організації і функціонування цієї системи [11, с. 227]. Отже, таке

трактування, певним чином, наштовхує на думку про взаємозв'язок понять «модель» та «система» і, відповідно, оскільки нас цікавить педагогічний аспект проблеми, спонукає до розгляду наступної дефініції, а саме: «педагогічна система».

Між тим, перш ніж перейдемо до розгляду поняття педагогічної системи, стисло зупинимось на дефініції, що передує останній, а саме понятті «система». У даному випадку вважаємо буде доцільно здійснити стислий аналіз найбільш змістовних, з нашої точки зору, визначень вказаної дефініції з метою виокремлення одного з них, яке слугуватиме як вихідне поняття для подальшого дослідження заявленої нами проблеми. Розпочнемо з розгляду зазначеного поняття, що подається у словнику С. Ожегова, в якому «система» трактується як щось ціле, що становить собою єдність закономірно розташованих частин, які перебувають у взаємному зв'язку [12, с. 639]. Таке тлумачення є достатньо змістовним і, на наш погляд, у цілому дозволяє усвідомлювати сутність поняття. Між тим, звернемось й до інших визначень зазначеного поняття, що пропонуються вітчизняними та зарубіжними вченими. Так, О. Гавриленко, визначає систему як певну цілісність, котра становить єдність закономірно розташованих і взаємопов'язаних частин [13, с. 25]. По суті воно мало чим відрізняється від попереднього. Натомість С. Оптнер розглядає систему як засіб, за допомогою якого здійснюється процес розв'язання проблеми [14, с. 51]. У цьому випадку чітко прослідковується інше бачення сутності розглянутої дефініції зі зменшенням акценту від позиції констатування наявності внутрішніх складових поняття та алгоритму їх дієвості до його процесуальної характеристики.

Між тим, найбільш змістовно, на наш погляд, поняття «система» пропонується Т. Ільїною. На думку вченої, систему слід розглядати як виділену на основі певних ознак упорядковану множину взаємозв'язаних елементів, об'єднаних спільною метою функціонування та єдністю керівництва, що вступають у взаємодію із середовищем як цілісна єдність [15, с. 16]. Отже, таке трактування, на наш погляд, більш повно відбиває сутність зазначеного поняття й може розглядатись як таке, що вичерпує весь змістовний ресурс розглянутої дефініції. Визначення з сукупності вищезазначених понять трактування

дефініції «система» як вихідного в межах нашого дослідження дозволяє нам звернутись до аналізу наступної дефініції «педагогічна система».

Нині, можна виділити декілька підходів до формулювання та взагалі розкриття окремих теоретичних аспектів педагогічної системи, зокрема в працях таких учених, як: В. Беспалько, В. Волкова, В. Докучаєва, В. Загвязинський, В. Каширін, А. Ковальов, Н. Кузьміна, А. Лігоцький, В. Сластенін, Г. Сорокіна та ін.

Враховуючи те, що, наявність значущості та цінності науково-теоретичних напрацювань в контексті зазначеної дефініції кожним з вищеперелічених науковців не викликає жодних сумнівів, дозволимо собі не вдаватися до їх ретельного аналізу, а лише зупинимось на більш близькому, для нашого дослідження, визначенні педагогічної системи, яке пропонують учені В. Беспалько та Ю. Татур. На їх думку педагогічна система певною мірою є елементом більш широкої соціальної системи і являє собою структуру, в складі якої можна виділити такі взаємозв'язані елементи, що утворюють сучасну розвинуту педагогічну систему, а саме:

- 1) цілі підготовки спеціаліста;
- 2) того, хто навчається (учня, студента);
- 3) зміст навчання та виховання;
- 4) дидактичні процеси як способи здійснення завдань педагогічного процесу;
- 5) викладачі або технічні засоби навчання, що доповнюють їх діяльність;
- 6) організаційні форми педагогічної діяльності [16, с. 8].

Надзвичайно значущим для нашого дослідження є запропонований вищезазначеними науковцями алгоритм моделювання педагогічної системи, який передбачає певну логічну послідовність у відповідності до загальної структури педагогічної системи, а саме: визначення мети функціонування педагогічної системи; виконання та опис змісту навчання і виховання з урахуванням вимог до спеціальності випускника усього закладу та загально дидактичних вимог (відбір змісту навчання відбувається відповідно цілей навчання); вибір та розробка дидактичних процесів; визначення організаційних форм

навчання [16, с. 11]. Саме такого алгоритму ми намагатимемось дотримуватись у визначені педагогічної системи майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків.

Таким чином, педагогічну систему підготовки майбутніх учителів до формування соціально здорових підлітків на основі вищезазначеного ми пропонуємо розглядати як цілісний процес, що включає в собі сукупність взаємозв'язаних та взаємообумовлених компонентів, зокрема, мету, зміст, форми і методи навчання, а також об'єкт та суб'єкт педагогічного процесу.

Враховуючи вищезазначене в структурі педагогічної системи ми виділяєм такі її компоненти: *цільовий* (мета педагогічної системи), *суб'єкт-об'єктний* (вимоги до студентів, викладачів), *змістовний* (передбачає визначення змісту професійної підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків, шляхом використання потенціалу окремих дисциплін для обов'язкового вивчення студентами, а також впровадження спекурсів, що розкривають процеси виховання соціально здорових підлітків в загальноосвітніх навчальних закладах України), *процесуальний* (забезпечення дидактичної складової педагогічного процесу через реалізаці, інтерпритацію та модернізацію активних та інтерактивних форм і методів, а також розробки авторських форм, методів навчання та методичний прийомів з урахуванням специфіки процесу підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи).

Отже, беручи до уваги наукові уявлення про моделювання, модель та педагогічну систему, нами запропоновано структурно-логічну модель системи підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових учнів основної школи. Структурно-логічна модель системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків, яка схематично зображена на рисунку (див. рис. 1.), розкривається нами через сукупність трьох її структурних складових (теоретична, методологічна та технологічна) і являє собою чіткий механізм, що дозволяє злагоджено функціонувати у тісному взаємозв'язку усіх її складових та відповідних до них елементів, що, у свою чергу, сприяє досягненню результату відповідно встановленої мети даної моделі.

Характеризуємо зазначені вище складові та їх значущість у контексті підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорової молоді. Отже, починаючи з **теоретичної складової** моделі, з рисунку можемо бачити, що вона вміщує в собі мету, завдання та зміст підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків.

Як зазначалось вище, моделювання педагогічної системи, перш за все, вимагає визначення відповідної мети. Точне формулювання мети дуже важливе, оскільки мета є тим маяком, орієнтуючись на який визначаються усі інші складові педагогічної системи. Мета запропонованої нами моделі педагогічної системи полягає у формуванні готовності майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків. Визначення сформульованої у такому вигляді мети обумовлювалось, по-перше, специфікою заявленої теми дисертаційного дослідження, по-друге, тим, що результатом підготовки майбутніх учителів до певної діяльності (у нашому випадку до формування соціального здоров'я учнів основної школи) є сформованість у них професійної готовності до її виконання.

У відповідності до мети, на наш погляд, важливо також було визначити завдання моделі педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків, які полягають у наступному:

- озброєння студентів сукупністю теоретичних знань у контексті виховання соціально здорових підлітків; формування практичних умінь (гностичних, проєктивних, конструктивних, організаційних, комунікативних) з формування соціального здоров'я підлітків у навчальній, позанавчальній та позашкільній діяльності;
- конструювання міцної мотивації до здійснення процесу виховання соціально здорових учнів основної школи;
- розвиток професійно важливих якостей.

Як зазначалось вище, саме мета та завдання будь-якої педагогічної системи підготовки майбутніх фахівців обумовлюють її зміст. Відповідно встановлена мета вимагає удосконалення змісту підготовки студентів педагогічних спеціальностей до виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів.

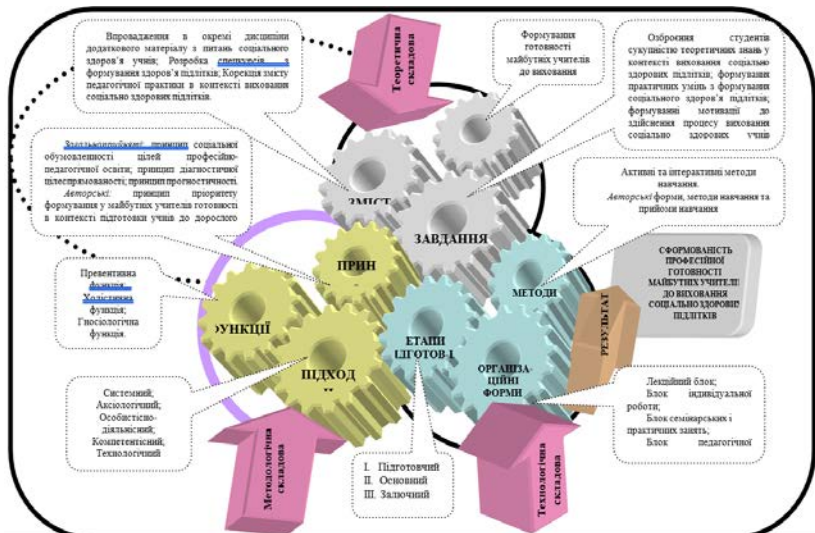


Рис. 1. Структурно-логічна модель системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків

У національній доктрині розвитку освіти зазначається, що з метою підтримки педагогічних і науково-педагогічних працівників, підвищення їх відповідальності за якість професійної діяльності держава забезпечує ряд важливих дій, серед яких періодичне оновлення і взаємоузгодження змісту підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників [344, с. 5]. Необхідність таких дій, на наш погляд, обумовлена рядом чинників, серед яких зростання вимог до рівня професійної підготовленості педагогів, у тому числі й у контексті виховання всебічно здорової молоді (у соціальному, духовному, психічному та фізичному аспектах), прищеплення їм навичок здорового способу життя тощо. Про це зазначається в Законі України Про освіту, Концепції Нової української школи та інших нормативно-правових документах. Таким чином, потреба в удосконаленні змісту підготовки майбутніх педагогів у напрямку формування соціально здорових учнів задекларована в нормативно-правовій площині. Тож, озираючись на вищезазначену нормативно-правову базу, не

виникає жодних сумнівів у потребі корекції змісту вищої школи (у контексті виховання соціально здорових учнів загальноосвітніх навчальних закладів) не тільки на рівні доповнення дисциплін навчальною інформацією, передбаченою навчальним планом підготовки майбутніх учителів з питань формування соціального здоров'я сучасної молоді, але й на рівні доповнення відповідних навчальних планів окремими дисциплінами (спецкурсами), які насичуватимуться такою інформацією, за допомогою якої цілеспрямовано, послідовно й систематично здійснюватиметься процес забезпечення науково-теоретичної, практичної та інших видів підготовки студентів при умовах застосування при їх викладанні відповідного дидактичного забезпечення.

Отже, враховуючи зазначені вище мету та завдання моделі педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до формування соціально здорових учнів, виникає потреба визначити не тільки сукупність знань та умінь, якими повинні оволодіти студенти, але й можливості озброєння ними студентів педагогічних спеціальностей протягом відповідного періоду навчання за рахунок удосконалення змісту підготовки майбутніх педагогів до виховання соціально здорових учнів.

Резюмуючи вищезазначене, зауважимо, що при побудові змісту підготовки майбутніх учителів у нашому випадку слід враховувати ряд обставин, серед яких: по-перше, виявлення можливостей, передбачених навчальним планом дисциплін у контексті насичення їх додатковим матеріалом, який тим чи іншим чином сприятиме оволодінню студентами окремими (з вищеперелічених) знаннями та вміннями з питань формування соціального здоров'я учнів; по-друге, доповнення навчального плану підготовки студентів (конкретної спеціальності) спецкурсами, які передбачатимуть систематичний, логічно взаємозв'язаний, узагальнюючий та додатковий до раніше вивченого навчальний матеріал з питань формування соціального здоров'я учнів. Таким чином, стисло розглянувши теоретичний компонент моделі системи підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків, перейдемо до характеристики методологічної складової зазначеної моделі.

Методологічна складова моделі вміщує в собі розробку

відповідних принципів та підходів щодо підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків, а також функцій майбутніх педагогів у зазначеному контексті. Не зважаючи на те, що ці аспекти вище вказаними вченими не визначаються обов'язковими у контексті побудови моделі педагогічної системи, на наш погляд, їх розкриття є достатньо важливим, оскільки, це, у свою чергу, дозволить створити певне підґрунтя для більш вдалої реалізації технологічної складової моделі, у тому числі, більш влучного визначення та розробки дидактичного забезпечення процесу підготовки студентів педагогічних спеціальностей до виховання соціально здорової молоді.

Отже, розкриваючи зазначену складову через характеристику її елементів, стисло зупинимось на розгляді дефініції «принцип». У даному контексті слід зазначити, що нині дидактичні принципи умовно поділяють на *філософські* (загальнонаукові) – науковість, системність, зв'язок теорії з практикою; *психологічні* – індивідуальний підхід до студентів, урахування вікових особливостей тощо, та безпосередньо *дидактичні* – систематичність, міцність засвоєння знань, цілеспрямованість навчання, активність студентів, відповідність за результати навчання тощо [17, с. 110].

Загалом під принципами навчання (дидактичні принципи, від лат. *prīncipium* – основа, начало) розуміються керівні положення, які відображають загальні закономірності процесу виховання і визначають вимоги до змісту, організації і методів виховного впливу [18, с. 99; 17, с. 107; 19, с. 440]. Виступаючи як категорія дидактики, принципи навчання характеризують способи використання законів і закономірностей у відповідності з поставленими цілями [19, с. 440]. Як свідчить процес розвитку педагогічної науки, існує різне обґрунтування системи дидактичних принципів і трактування окремих з них [17, с. 108].

Таким чином, визначення принципів підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків передбачало аналіз (та наступну інтерпретацію) окремих, існуючих на сьогодні, загальних принципів навчання студентів педагогічних спеціальностей до майбутньої професійної діяльності, а також визначення таких принципів,

які, на наш погляд, є специфічними у контексті презентованої нами проблеми.

Т. Туркот, узагальнюючи основні принципи навчання у вищому навчальному закладі, виділяє наступні: принцип цілеспрямованості і науковості навчання у вищій школі, принцип доступності навчання, принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів, принцип гуманізації навчання, принцип єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання, принцип забезпечення єдності теоретичної і практичної підготовки фахівців вищої кваліфікації, принцип активізації і творчої самостійності студентів та їх відповідальності за результати навчально-пізнавальної діяльності, принцип систематичності і послідовності у процесі навчальної діяльності викладача і самостійної роботи студента, принцип поєднання конкретного і абстрактного у навчальному процесі вищої школи, принцип міцності знань, умінь і навичок, розвитку розумових сил студентів (принцип ґрунтовності) [17, с. 110–116].

Не виникає жодного сумніву до значущості вищеперелічених принципів навчання у вищій школі. Між тим, у даному випадку ми не ставили за мету здійснення їх інтерпретації в контексті наших наукових пошуків, оскільки на наш погляд, вони є загальнодидактичними і, відповідно, такими, що мають бути враховані при підготовці майбутніх фахівців взагалі.

У свою чергу, для нас важливо було визначити та проаналізувати ті принципи навчання, які є найбільш важливі саме в ракурсі підготовки майбутніх педагогів. На наш погляд, найбільш вдалим в даному контексті є принципи, запропоновані вітчизняним ученим С. Харченком, а саме: принцип соціальної обумовленості цілей професійно-педагогічної освіти; принцип діагностичної цілеспрямованості; принцип прогностичності та інші.

Важливо наголосити, що опір на зазначені вище принципи та їх протрактування обумовлюється, по-перше, близькістю зазначених проблем, по-друге, тим, що, на нашу думку, запропоновані вченим принципи мають право виступати як фундаментальні у контексті підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності (з урахуванням специфіки та

особливостей їх майбутньої професійної діяльності).

Так, *принцип соціальної обумовленості цілей професійно-педагогічної освіти* С. Харченко характеризує як такий, що передбачає обумовленість цілей навчання тим соціальним середовищем, у якому цей процес протікає. Крім того, відповідно зазначеного принципу вчений наголошує на важливості встановлення цілей навчання з урахуванням змін, що відбуваються у суспільстві. Таким чином, на думку автора, якщо ці чинники не враховуються у підготовці студента, тобто не знаходять віддзеркалення в цілях навчання, це неминуче призводить до порушення функціонування всієї педагогічної системи навчання, оскільки неправильна мета відповідно неправильно визначає зміст навчання, а звідси неефективними виявляються його форми та методи [20, с. 227].

Отже, враховуючи специфіку підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків зазначений принцип має вкрай важливе значення. Це обумовлено, по-перше, змінами, що виникають у суспільстві останнім часом й диктують вимоги до особистості, рівня її освіченості, вихованості тощо; по-друге, наявність змін у суспільному житті (економічному, політичному тощо) може відобразитись і на вимогах до розуміння сутності соціального здоров'я як такого, а це, відповідно, вимагає інших підходів до підготовки майбутніх учителів у контексті здійснення цього питання; по-третє, зміни, які вже відбулися (чи відбуваються) у суспільстві (у тому числі ті, що позначаються на стані соціального здоров'я молоді взагалі та підлітків зокрема) вимагають їх негайного урахування у підготовці відповідних фахівців у ВНЗ.

Принцип діагностичної цілеспрямованості, у нашому випадку, відповідно, підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків передбачає влучне встановлення мети навчання, яка, у свою чергу, забезпечувала б якомога вдаліше підібрати зміст, форми та методи підготовки педагогів до зазначеного процесу.

Враховуючи те, що даний принцип передбачає також встановлення мети з орієнтуванням на кінцевий результат навчання при підготовці сучасних студентів педагогічних

спеціальностей, у край важливо так формулювати мету, щоб вона обов'язково передбачала формування в них готовності до майбутньої професійної діяльності в сфері виховання соціально здорових учнів. Таким чином, професіограма майбутніх учителів повинна обов'язково вміщувати в собі необхідні знання, уміння та професійно важливі якості у забезпеченні вищезазначеного процесу.

Принцип прогностичності тісно взаємодіє з попередніми принципами. Даний принцип передбачає прогнозування можливих змін у контексті вимог до проблеми виховання (вихованості) соціально здорових школярів. Так, наприклад, спроба спрогнозувати такі зміни на найближчі 7 – 10 років дозволяє нам припустити наступне:

а) у подальшому прогнозується посилення актуальності проблем виховання соціально здорової молоді, що обумовлюється недостатніми нині заходами на державному рівні та в загальноосвітніх навчальних закладах у контексті профілактики наркоманії, алкоголю тощо;

б) підвищується значущість педагога у формуванні соціально здорових школярів (усіх вікових груп);

в) виникає потреба у залученні педагогів до розробки проєктів збереження та формування соціального здоров'я шкільної молоді тощо.

Як зазначалось вище, окрім інтерпретованих раніше визначених принципів доцільно також виділити (авторський) **принцип пріоритету формування у майбутніх учителів готовності до підготовки учнів до дорослого життя**. Запропонований нами принцип, перш за все, передбачає щоб підготовка майбутніх учителів у ВНЗ зосереджувалась не лише на озброєння учнів знаннями та уміннями відповідного предмету, а на уміння учнів використовувати знання з конкретної дисципліни в ракурсі їх соціального становлення як найповнішої реалізації себе у суспільстві, практичної готовності до дорослого життя. Даний принцип, з нашої точки зору, є достатньо важливим й обумовлюється тим, що до нині в загальноосвітніх навчальних закладах значно в меншій мірі відбувається підготовка учнів до складних умов сучасного життя, аніж нагромадження учнів купою необґрунтованої, у

контексті їх практичної значущості для людини та складної для сприйняття в даний віковий період, інформації. Таким чином, відповідно запропонованого принципу, фахова підготовка майбутніх учителів повинна націлювати студентів на використання власного предмету (а саме знань та умінь, що здобуваються учнями під час його викладання) до застосування їх школярами у власному житті, у тому числі, у контексті підвищення рівня свого соціального здоров'я.

Достатньо важливим, на наш погляд, в рамках методологічної складової запропонованої нами структури моделі системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи є характеристика функції сучасного педагога в зазначеному аспекті. Так, розглядаючи питання характеристики загальних функцій вчителя, російський учений І. Підласий зауважує, що педагогічна функція – це окреслений педагогу напрям застосування професійних знань та умінь, враховуючи при цьому, що головним напрямом докладання педагогічних зусиль є навчання, освіта, виховання, розвиток та формування учнів [19, с. 232]. Серед найбільш важливих функцій педагога І. Підласий виділяє такі, як: функція *цілепокладання* (передбачає керівництво педагогічною діяльністю з мінімальною розбіжністю між встановленою метою та ступенем відповідності застосування певних педагогічних засобів у контексті її досягнення), функція *прогнозування* (відбивається в умінні вчителя передбачити результати своєї діяльності), *проективна* функція (характеризується умінням конструювати модель педагогічної діяльності, що передбачається), *інформаційна* функція (передбачає вчителя як найголовніше джерело інформації), *організаційна* функція (в основному пов'язана з залученням учнів до роботи), *контрольна, оцінна та корекційна* функції (передбачає створення певних стимулів, завдяки яким відбувається педагогічна діяльність), і, нарешті, *аналітична* функція (передбачає аналіз завершеної справи, визначення якості її ефективності тощо) [19, с. 233–236].

Не виникає сумнівів у значущості кожної з вищеперелічених функцій для кожного вчителя, ми ж, у свою чергу, звернемо увагу на визначенні та характеристиці

специфічних для майбутніх педагогів функцій у контексті їх майбутньої професійної діяльності в сфері формування соціального здоров'я сучасних підлітків. До них ми відносимо наступні функції: превентивна, холістична, гносіологічна.

Стисло охарактеризуємо перелічені функції. **Превентивну** функцію сучасного педагога ми розглядаємо саме з урахування специфічності самої діяльності вчителя у контексті виховання сучасної молоді. Визначення превентивної функції обумовлено її особливостями сучасного часу, який характеризується надзвичайно великою кількістю різноманітних спокус, котрі, враховуючи особливості підліткового віку (а саме: його питливість до нового та невміння бачити загрозу там, де це потрібно), є схильними до потрапляння у полон власної допитливості та неухважності. Таким чином, перегляд порнографічних сайтів, сайтів, де можна переглянути різного роду прояви жорстокості, знущання, насилля, сайти, які залучають до вступу у секти та неформальні компанії тощо, дитина може не тільки втратити своє соціальне здоров'я, але часто й саме життя, що є найціннішим для людини. Зазначена функція, не зважаючи на певну схожість з прогностичною функцією, має помітні відмінності. Суть превентивної функції, перш за все, полягає в тому, щоб попередити підлітків від спокус сьогодення, від тих дій з боку підлітків, що можуть призвести до жахливих наслідків й нанести нищівної шкоди як у контексті соціального здоров'я, так і стосовно інших його аспектів. У зв'язку з вищезазначеним, актуальною постає наступна, **холістична**, функція. Суть холістичної функції полягає в тому, щоб сучасні учителі, спрямовуючи зусилля на виховання соціально здорової молоді, використовували при цьому усі можливості загальноосвітніх навчальних закладів, і здійснювали це таким чином, щоб не ігнорувались інші аспекти здоров'я, а саме, фізичний, психічний та духовний. Як зазначалось вище, соціальне здоров'я тісно взаємопов'язано з іншими аспектами здоров'я й тому не має формуватись виключно як окреме від інших, тим більш, що у теперішній час виникає нагальна потреба, щоб кожен із вчителів (не зважаючи на його спеціалізацію й на те, який предмет він викладає) спрямовував власні зусилля на прищеплення учням навичок

здорового способу життя, формував у школярів аксіологічне ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих як до найвищої цінності. Таким чином, холістична функція, по-перше, передбачає усвідомлення кожним учителем важливості розуміння здоров'я в єдності усіх його аспектів, по-друге, пошук учителем таких підходів, які б дозволяли виховувати у стінах школи всебічно розвинену та здорову молодь.

Наступна функція – *гносеологічна* – зустрічається нами в дисертаційному дослідженні Н. Глузман, де автор розглядає її як таку, що вимагає високого рівня гностичних здібностей учителя: швидкості й творчого оволодіння науковими методами пізнання й вивчення, здібності до оволодіння спеціальними знаннями [21, с.186–187]. Погоджуючись з вітчизняною вченою, лише наголосимо, що зазначена функція відіграє важливе значення для педагога й в контексті його майбутньої професійної діяльності у сфері виховання соціально здорової молоді. Як ми вже не раз наголошували в попередніх розділах, проблема соціального здоров'я є вкрай багатогранною й широкоаспектною. Крім того, зазначена візія не є достатньо розробленою, тобто має досить мало джерел (посібників для вчителів, монографій тощо), спираючись на які вчитель міг би краще орієнтуватись у підборі необхідного навчального матеріалу та рекомендацій щодо його викладання. У зв'язку з вищезазначеним, підбір та обробка отриманих знань потребує особливого підходу та аналітичного мислення, так як невдало підібрана інформація може не тільки не принести користі підліткові, але й нанести йому шкоди, що є неприпустимо.

Отже, реалізація зазначених вище функцій як додаткових (до загальноприйнятих) дозволить учителям, на більш високому професійному рівні, здійснювати процес формування соціального здоров'я сучасних підлітків.

Не менш важливим питанням постає виявлення **основних підходів**, на яких базуватиметься система підготовки майбутніх учителів до формування соціально здорових учнів. До таких підходів ми відносимо: системний; аксіологічний, особистісно-діяльнісний; компетентнісний; технологічний. Стисло характеризуємо зазначені підходи. Так, системний підхід набуває достатньо важливого значення у побудові моделі системи, а

відповідно й організації всього процесу підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків, що обумовлено, перш за все, тим, що системний підхід передбачає дотримання правильного розташування усіх структурних елементів системи моделі з урахуванням ієрархічної послідовності та її цілісності як такої. Спираючись на системний підхід, важливо дотримуватись основних закономірностей побудови моделі системи підготовки майбутніх учителів до формування соціально здорових підлітків, що, перш за все, має відбиватись у логіці розташування таких її важливих складових компонентів, як: мета, завдання, зміст, форми і методи навчання, які взаємодіють як цілісний організм у чіткій послідовності та взаємообумовленості.

Аксіологічний підхід обґрунтовується даною проблематикою, а саме її специфікою у контексті формування соціального здоров'я учнів. Підготовка майбутніх учителів до здійснення цього процесу має обов'язково передбачати формування у студентів ціннісного ставлення до здоров'я взагалі та його аспектів зокрема. Таким чином, сам педагогічний процес у школі має розглядатись сучасними студентами педагогічних спеціальностей крізь призму виховання здорових школярів, зокрема, через формування в них високого рівня соціального здоров'я як першочергового завдання загальноосвітніх навчальних закладів. У зв'язку з цим через весь процес підготовки майбутніх учителів у ВНЗ червоною ниткою має проходити формування у студентів розуміння значення здоров'я взагалі та соціального здоров'я (як одного з його важливих аспектів) зокрема у контекст виховання сучасної української молоді.

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає взаємодію між викладачем та студентами як суб'єктами педагогічного процесу, їх тісну співпрацю на рівних правах та в рівних умовах. Саме за допомогою даного підходу взаємовідносини між студентами і викладачами та, відповідно, їх співпраця має будуватись на основі розуміння самого студента не тільки як майбутнього професіонала, але й, що особливо важливо, як особистість. Такий підхід до майбутнього вчителя є вкрай важливим особливо в контексті його підготовки до виховання

соціально здорових учнів, оскільки, по-перше, неможливо виховувати педагога як професіонала при цьому применшуючи значення його особистісного зростання; по-друге, при підготовці майбутнього вчителя у ЗВО варто враховувати його схильності, ступені зацікавленості майбутньою професією, любов до дітей, прагнення виховання соціально здорової молоді; по-третє, відчуття такого підходу з боку студента спонукатиме його до дотримання особистісно-діяльнісного підходу у майбутній професійній діяльності вже в ролі педагога, що, безумовно, є вкрай доцільно при вихованні соціально здорових школярів.

Технологічний підхід передбачає постійний пошук найбільш доцільних форм та методів навчання, удосконалення змісту фахової підготовки, організації самостійної роботи та педагогічної практики з розумним варіюванням часу та відповідних ресурсів кожного з вищезазначених (елементів) професійної підготовки майбутніх педагогів.

Компетентнісний підхід дозволяє розглядати вимоги щодо сучасного вчителя в контексті його підготовки до виховання соціально здорових учнів у цілісному вигляді, передбачаючи максимально доцільні атрибути його професійної готовності. Саме визначення необхідних компетенцій для сучасного вчителя, до яких слід відносити не тільки її когнітивні та практичні (маємо на увазі необхідні знання та уміння) характеристики, але й психологічні (вимоги до психологічної стійкості, мотивацію тощо) та, навіть, духовні (професійно-важливі якості) слугуватимуть необхідним підґрунтям для визначення відповідного змістовного та технологічного забезпечення процесу професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей до виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів.

Таким чином, методологічна складова запропонованої нами моделі підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків розкривається через визначення та характеристику вищезазначених принципів, функцій та підходів у заявленому ракурсі.

Характеризуючи **технологічну складову** даної моделі, слід наголосити на важливості урахування поетапності у

підготовці майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів, де кожний з етапів має свої завдання, спираючись на логіку побудови процесу підготовки студентів педагогічних спеціальностей до вищезазначеної діяльності.

Кожен з етапів охоплює собою певні періоди (курси) навчання у вищому навчальному закладі. Так, у нашому випадку, **перший етап** вміщує в собі відповідно перший курс навчання, який має свої особливості (у тому числі й потребу студентів у адаптації до нових умов навчання тощо), у зв'язку з цим, завдання у контексті підготовки їх до формування у майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів мають бути мінімалізовані й переважно спрямовані на актуалізацію проблеми, привернення до неї уваги та створення початкового уявлення. У даному випадку, важливо враховувати можливості підготовки студентів до зазначеного вище процесу. Перш за все, маємо на увазі наявність дисциплін (освітніх компонентів), передбачених навчальним планом підготовки учителів різних педагогічних спеціальностей, а також можливості впровадження відповідних спецкурсів, у процесі яких можуть бути реалізовані визначені завдання конкретного етапу.

Отже, враховуючи вищезазначене, до основних завдань першого етапу підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків віднесемо наступні: формування у студентів початкового уявлення про сутність та зміст соціального здоров'я підлітків, вироблення у студентів розуміння потреби у вихованні соціально здорових учнів та інтересу до здійснення цього процесу в майбутній професійній діяльності.

Другий етап (2 – 3 курс) передбачає подальше створення стійкої мотивації майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків, озброєння студентів ґрунтовними теоретичними знаннями та практичними вміннями (переважно *гностичними, комунікативними, проєктивними*) з виховання соціально здорових учнів у майбутній професійній діяльності, формування у студентів психологічної стійкості як важливої складової психічної готовності студентів до зазначеного процесу, сприяння виробленню у майбутніх учителів необхідних професійно важливих якостей.

Третій етап (4 курс) має бути спрямований на закріплення у студентів мотивації до виховання соціально здорових підлітків у майбутній професійній діяльності, озброєння студентів знаннями методичних особливостей у контексті виховання соціально здорових учнів та набуття ними необхідних умінь (переважно проєктивних, конструктивних, організаційних) і подальше сприяння виробленню у майбутніх учителів професійно необхідних якостей у зазначеному контексті.

Як зазначалось вище, реалізація визначених завдань кожного етапу підготовки потребувало, перш за все, використання його можливостей. Між тим, не менш важливими елементами технологічного компоненту системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків є влучне застосування відповідних форм та методів навчання, а також форм організації навчального процесу у ЗВО. Починаючи з останнього, слід зазначити на важливості використання у процесі підготовки студентів до зазначеної діяльності усіх існуючих на сьогодні форм організації навчання у ЗВО.

У даному випадку для нас цінним є підхід С. Харченка, який наголошує на тому, що сам процес навчання студентів у ЗВО може бути представлений кількома великими блоками:

- а) лекційний блок (Л);
- б) блок індивідуальної роботи (ІР);
- в) блок семінарських і практичних занять (СП);
- г) блок педагогічної практики (ПП);
- д) блок самостійної роботи студентів (СР).

Сам процес використання зазначених вище блоків автор пропонує у такій логічній послідовності, а саме: Л-СРС-ІР-СРС-СП-СРС-ПП [502, с. 263–264]. Цілком підтримуючи думку вченого, стисло зупинимось на кожному з вищеперелічених блоків. Починаючи з першого, зауважимо на тому, що нині в практиці підготовки студентів виділяють декілька видів лекційних занять (лекція з аналізом конкретних ситуацій; лекція – візуалізація; лекція консультація; проблемна лекція; бінарна лекція; лекція – бесіда; лекція – дискусія; лекція із задалегідь запланованими помилками; лекція – конференція; лекція – прес-конференція та інші), кожне з яких має свої

особливості викладання навчального матеріалу, по-різному впливає на діяльність студентів під час лекції, від чого багато в чому залежить як якість засвоєння студентами знань та оволодіння певними вміннями, так і розвиток цікавості студентів до проблеми, що вивчається. Відповідно влучно використовуючи той чи інший вид лекційного заняття (маємо на увазі відповідності тематики навчального матеріалу, завдань лекційного заняття тощо) можна спромогтися значно вищих результатів, аніж при викладанні навчального матеріалу у класичному «монологічному» вигляді, при якому самі студенти займають достатньо пасивну позицію на занятті, яка часто обмежується конспектуванням почутої від викладача інформації.

Звичайно, ми не маємо на меті применшити значущість класичного викладання лекції, оскільки при гарному володінні навчальним матеріалом, а також володінні ораторською та педагогічною майстерністю, також можна досягати неабияких успіхів у підготовці майбутніх педагогів. Між тим, на наш погляд, украй доцільно, під час підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків використовувати різноманітні підходи щодо організації лекційного заняття та, відповідно, його викладання, у тому числі, і пошуку інноваційних підходів, якщо в цьому виникає потреба. Тобто, у разі, якщо з відомих (існуючих на сьогодні) видів лекційних занять не знайшлося такого, який би у повній мірі сприяв вирішенню поставлених завдань конкретної лекції у контексті зазначеної нами проблеми, необхідно здійснювати пошук та розробку відповідних авторських видів лекційних занять.

Самостійна робота відіграє особливе значення в структурі підготовки майбутніх педагогів. Останнім часом значущість самостійної роботи студентів значно збільшується у контексті набуття майбутніми учителями професійних компетентностей. При цьому, в окремих випадках вдало організована самостійна робота студентів буває значно ефективніша, аніж інші форми навчання у зазначеному вище контексті.

Індивідуальна робота як одна з форм навчання студентів відіграє достатньо значуще місце у підготовці майбутніх

учителів, оскільки за рахунок співпраці з викладачем, виконуючи індивідуальні завдання, студенти не тільки розширюють спектр знань та умінь, але й спрямовують зусилля на прояви креативних рішень, що й сприяє, у свою чергу, розвитку творчих здібностей.

Особливе місце серед існуючих у сучасних ЗВО форм навчання займають семінарські та практичні заняття, які за своєю сутністю та структурою є дещо схожі між собою й у цілому спрямовані на вирішення майже однотипних завдань. Так, Т. Туркот розглядає семінар як вид практичних занять, який передбачає самостійне опрацювання студентами окремих тем і проблем відповідно змісту навчальної дисципліни та обговорення результатів цього вивчення, представлених у вигляді тез, повідомлень, доповідей, рефератів тощо [17, с. 214]. Практичні заняття, на думку цього ж автора, – це форма навчального заняття, на якому педагог організує діяльний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни і формує уміння і навички їх практичного застосування шляхом виконання відповідно поставлених завдань [17, с. 215]. Таким чином, семінарські і практичні заняття мають на меті сприяти закріпленню отриманих студентами на лекційних заняттях і в процесі самостійної роботи знань, їх розширення та оволодіння необхідними уміннями і навичками. Крім того, за рахунок правильної організації семінарських і практичних занять цілком можливий розвиток професійно важливих якостей майбутнього вчителя.

Педагогічна практика відіграє завершальне значення у підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності, оскільки в процесі педагогічної практики здійснюється широке перенесення засвоєних знань та вмінь у реальну педагогічну діяльність, знаходить прояв педагогічна спрямованість студентів, їх професійно важливі якості. Таким чином, педагогічною практикою завершується весь хід «блокового» навчання, оскільки студенти до цього повною мірою усвідомлюють смислову спадкоємність вивченого раніше до своєї особистої педагогічної діяльності [20, с. 266].

Використання у процесі підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків усіх

вищеперелічених блоків у сукупності є вкрай важливо, оскільки таким чином забезпечується відповідно усі види професійної готовності студентів у зазначеному контексті. Так, на переконання С. Харченка за допомогою лекційного блоку відбувається науково-теоретична готовність, за рахунок індивідуального блоку забезпечується науково-теоретична та психологічна готовність, семінарські і практичні заняття впливають на усі чотири види професійної готовності майбутніх учителів (у тому числі практичну та психофізіологічну), нарешті у ході педагогічної практики підвищується психофізіологічна, психологічна та практична готовність до майбутньої професійної діяльності [20, с. 267].

Цілком погоджуючись з думкою вченого, наголосимо лише на важливості правильного використання їх у пропорційному відношенні в контексті кількісних параметрів (маємо на увазі кількість годин), відведених на кожен з вищезазначених блоків при підготовці майбутніх учителів на конкретному з етапів підготовки у ЗВО, враховуючи його завдання у контексті формування у майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів, а також на важливості в зазначеному аспекті організації науково-дослідної роботи студентів в межах окремих вищезазначених блоків. Підтвердженням цьому можуть слугувати численні наукові напрацювання [22–30], присвячені розкриттю питань організації науково-дослідної роботи майбутніх учителів, в яких переконливо наголошується на значущості та цілковитій виправданості залучення студентів до наукової діяльності під час навчання у ЗВО в контексті їх професійної підготовки до майбутньої професійної діяльності. Завершуючи опис форм організації навчального процесу в рамках нашого дослідження, наголосимо також на тому, що їх використання має обов'язково враховувати потребу у академічній свободі майбутніх учителів. У Законі України «Про вищу освіту» зазначається, що академічна свобода являє собою самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових

досліджень і використання їх результатів та реалізується з урахуванням обмежень, встановлених законом [31]. Таким чином, використовуючи перелічені форми організації навчання у ЗВО, та відповідно забезпечуючи усі чотири види професійної готовності (науково-теоретична, практична, психологічна та психофізіологічна) до формування соціально здоров'я підлітків, слід також враховувати потребу створення відповідних умов для забезпечення академічної свободи майбутніх педагогів.

Нарешті, заключний елемент технологічного компоненту структурно-логічної моделі системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків передбачає застосування найбільш вдалих (у контексті заявленої проблеми з метою її найповнішого розкриття та засвоєння) форм і методів навчання.

Як справедливо зазначають В. Беспалько, Ю. Татур, якщо цілі навчання та його зміст в визначеній мірі стабільні, то вибір дидактичного процесу – це, дійсно, творче оптимізаційне завдання для педагога [16, с. 31]. Нині існує чимало форм і методів навчання, які грубо можна розділити на традиційні, активні, інтерактивні та інноваційні. Взагалі, у науковому просторі зустрічається декілька класифікацій методів навчання. Так, у дисертації Ю. Бойчук «Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя» пропонуються дві класифікації методів навчання. До першої автор відносить такі методи: *монологічні* (лекція, розповідь, пояснення, робота з книжкою тощо), *діалогічні* (бесіда, семінар, робота в парі, робота в групі, дискусія, діалог, тренінг тощо), *наочний* (демонстрація, ілюстрація, досліди, лабораторні роботи, схеми, таблиці, Інтернет, тощо), *алгоритмічні* (зразки завдань, алгоритмів, показ зразка виконання завдання, інструктаж, аналіз практичної роботи), *евристичний* (пошукова бесіда, самостійна робота, пошукове завдання, аналіз, аналогія, дидактична гра, моделювання ситуації, «мозковий штурм» тощо) та *проектно-діяльнісний* (метод проектів, дослідницькі завдання, творчі завдання, самостійна робота, конференції, діалогові ігри тощо) [11, с. 285–286].

Відповідно другій класифікації методи навчання розподіляються на *пасивні* (лекція, розповідь, пояснення,

інструктаж, опитування, тренувальні вправи), *активні* (діалог, евристична бесіда, самостійна робота, проблемне завдання, творче завдання), *інтерактивні* які у свою чергу поділяються на неїметаційні (бесіда, «мозковий штурм», дискусія, диспут) та імітаційні які поділяються на неігрові (вивчення конкретних ситуацій, моделювання, виконання виробничих завдань, імітаційні вправи) та *ігрові* (тренінг, рольова гра, ділова гра, проектування) [11, с. 288].

Острівська-Бугайчук також виділяє *рефлексивні* (самопізнання, самоаналіз, самодіагностування тощо) та *проблемно-пошукові* (розв'язання педагогічних ситуацій, створення проектів тощо) [32]. Як видно з вищезазначеного, значний спектр існуючих на сьогодні методів навчання дозволяє на достатньо високому рівні здійснювати процес підготовки майбутніх учителів у контексті викладання дисциплін, передбачених відповідним навчальним планом. Між тим, враховуючи специфіку проблеми підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності в сфері виховання соціально здорових учнів, на наш погляд, доцільним є не тільки влучно використовувати існуюче на сьогодні дидактичне надбання вищої школи, але й також здійснювати подальший пошук нових, інтерпретацію та адаптування існуючих форм, методів та методичних прийомів навчання, що, у свою чергу, дозволить більш якісно здійснювати процес викладання специфічного навчального матеріалу з питань соціального здоров'я на кожному окремому етапі навчання зі спрямованістю на досягнення встановлених завдань етапу.

Отже, вищезазначене дозволяє нам зробити висновки узагальнюючого характеру:

1. Структурно-логічна модель педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків являє собою чіткий механізм тісно взаємообумовлених елементів, що розташовані відповідно своєї логічності до окремих складових моделі, серед яких теоретична, методологічна та технологічна.

2. Теоретична складова моделі вміщує в собі мету, завдання та зміст підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків. Відповідно даної складової зміст

підготовки вибудовується з орієнтацією на мету підготовки та, відповідно, завдання, які визначаються на основі попередньо встановленої мети.

3. Методологічна складова моделі розкриває такі елементи даної складової як принципи (принцип соціальної обумовленості цілей професійно-педагогічної освіти; принцип діагностичної цілеспрямованості; принцип прогностичності; принцип пріоритету формування у майбутніх учителів готовності у контексті підготовки учнів до дорослого життя), функції (превентивна; холістична; гносеологічна) та підходи (системний; аксіологічний; особистісно-діяльнісний; компетентнісний; технологічний), щодо підготовки майбутніх педагогів до виховання соціального здорових підлітків.

4. Технологічна складова моделі характеризується визначенням етапів підготовки (підготовчий, основний, заключний), форм та методів навчання. Визначення форм навчання базується на блоковому підході (лекційний блок; блок індивідуальної роботи; блок семінарських і практичних занять; блок педагогічної практики; блок самостійної роботи студентів). Забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до виховання соціального здоров'я підлітків передбачається за рахунок існуючих на сьогодні та перевірених часом і практикою активних та інтерактивних методів, а також розробкою авторських форм, методів та методичних прийомів навчання з урахуванням специфіки зазначеної проблеми.

Список використаної літератури

1. **Лобашев В. Д.** Структурный подход к моделированию ведущих элементов процесса обучения. *Инновации в образовании*, 2006. № 3. С. 99–111.
2. **Махова В. В., Харзеева С. Э.** Инновационная методика обучения пониманию и смысловому моделированию иноязычного научного текста. *Научные исследования в образовании*. 2006. № 6. С. 75–79.
3. **Тарасова М. С.** Инновационно-методологические технологии обучения студентов компьютерному моделированию. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия : Гуманитарные и социальные науки*. 2010. № 3. С. 158–162.
4. **Кузьмина Н. В.** Методы системного педагогического

исследования. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1980. 172 с.

5. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. Москва : Мысль, 1978. 390 с.

6. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя. Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.

7. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 572 с.

8. Семенова А. В. Теоретичні і методичні засади застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2009. 44 с.

9. Цалін С. Д. Словник термінів з логіки. Харків : Основа, 2002. 184 с.

10. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и неопределенность. Педагогика. 2003. № 4. С. 21–26.

11. Бойчук Ю. Д. Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2010. 456 с.

12. Ожегов С. И. Словарь русского языка : ок. 57000 слов. Под ред. Н. Ю.Шведовой. 14-е изд., стереотип. М. : Рус. яз., 1983. 816 с.

13. Гавриленко О. П. Методология наукових досліджень : навч. посіб. Київ : Ніка-Центр, 2008. 172 с.

14. Оптнер С. Системный анализ для решения деловых и промышленных проблем. Москва : Наука, 1983. 187 с.

15. Ильина Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения. Москва : Знание, 1972. 72 с.

16. Беспалько В. П., Татур В. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста : учеб.-метод. пособие. Москва : Высш. шк., 1989. 144 с.

17. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Кондор, 2011. 628 с.

18. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Видавничий центр «Академія», 2003. 576 с.

19. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студентов пед. вузов. – в 2 кн. кн. 1. «Процесс воспитания». Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 576 с.

20. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика:

монографія. Луганськ : Альма-матер, 2006. 320 с.

21. Глузман Н. А. Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис... д-ра. пед. наук : 13.00.04. 560 с. **22. Гавриш Н. В.,** Прошкін В. В., Сущенко О. Г. Науково-дослідна робота студентів як інтегруючий фактор у процесі професійної підготовки фахівця у педагогічному університеті. *Освіта Донбасу*. 2007. № 3. С. 60–63. **23. Єгорова О. В.** Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі науково-дослідної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2009. 20 с. **24. Кулик Є. В.** Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2006. 40 с. **25. Лукашевич О. Н.** Научно-исследовательская деятельность как средство развития творчества студентов в образовательной системе педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Карачаевск, 2002. 188 с. **26. Луценко І. В.** Формування дослідницької культури майбутніх учителів у діяльності студентського наукового товариства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2011. 252 с. **27. Микитюк О. М.** Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах (історико-педагогічний спектр): монографія. Харків : ОВС, 2003. 272 с. **28. Прошкін В. В.** Інтеграція науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів: теорія та практика : монографія. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. 456 с. **29. Хриков Є. М.** До питання про створення науково-педагогічних шкіл в Україні. *Шлях освіти*. 2012. № 4. С. 2–7. **30. Чернобровкін В. М.** Принципи організації науково-дослідницької діяльності студентів у світлі Болонських ініціатив. *Освіта Донбасу*. 2005. № 3. С. 73–77. **31. Закон** України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/conv>. **32. Островська-Бугайчук І. М.** Підготовка майбутніх учителів правознавства до роботи з підлітками девіантної поведінки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2011. 22 с.

О. В. Лісовець
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної педагогіки
і соціальної роботи
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

***Анотація.** У підрозділі розглядається проблема забезпечення прав людини в умовах закладу освіти. Зокрема, визначено категорії учасників освітнього процесу та нормативне трактування їхніх прав і обов'язків. Встановлено, що в сучасних умовах пріоритетним та найбільш дієвим є комплексний підхід до вирішення вказаної проблеми, в основі якого лежить взаємодія освітніх, соціальних, громадських інститутів: психологічної служби у системі освіти, соціальних служб, громадських об'єднань правозахисного спрямування, благодійних фондів і організацій; служби освітнього омбудсмена. Результатом такої взаємодії має стати організація у закладі освіти соціально-правового середовища, в якому забезпечуватимуться всі права учасників освітнього процесу, будуть створені умови для виховання правової культури особистості.*

***Ключові слова:** права людини, забезпечення прав людини, учасники освітнього процесу, соціальний педагог, омбудсмен.*

Становлення сучасного громадянського суспільства з його орієнтацією на повагу прав і свобод громадян істотно залежить від системи освіти, її цільових пріоритетів, її змісту, системи відносин, що складаються в закладах освіти. Саме в роки навчання людина отримує цілісний досвід громадянської поведінки, реалізації демократичних свобод, правової свідомості. А тому заклади освіти як суспільний інститут є ще і місцем становлення особистості, громадянина, який знає свої права і поважає права інших, є відповідальним і толерантним, компетентним у соціально-правовому відношенні. У зв'язку з цим надзвичайно актуальною є увага до формування такого

середовища закладу освіти, яке базуватиметься на повазі до прав усіх учасників освітнього процесу. Тому пошук ефективних моделей забезпечення прав, партнерства і взаємодії в освітньому середовищі є актуальним напрямом наукових досліджень.

Проблема права на освіту, забезпечення, регулювання прав і обов'язків учасників освітнього процесу знаходить своє відображення на всіх історичних етапах розвитку освіти. Основоположні ідеї права вільної людини на освіту як індивідуального блага, що одночасно задовольняє також і публічний інтерес, ідеї важливості освіти для подальшого особистісного вдосконалення, розвитку людини були сформульовані ще в античності (Платон, Аристотель, Марк Фабій Квінтіліан, Ульпіан). Ці ідеї права на освіту з позиції антропоцентризму були розвинені в середньовіччі Т. Аквінським, А. Августином, Т. Мором, Т. Кампанеллою, М. Монтенем та ін. А з розвитком теорії прав і свобод людини у XVII-XVIII ст., формуванням концепції природного права і прав людини в сучасному їх розумінні (Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Вольтер, Д. Дідро, К. Гельвецій) знаходить своє наукове обґрунтування і ідея права на освіту, починається обстоювання гуманних і демократичних принципів – загальності, доступності, рівності, безоплатності, безперервності освіти. У XIX ст. одним з яскравих виразників засадничих ідей права на освіту в зарубіжній соціально-педагогічній думці можна вважати Р. Штайнера, засновника антропософської концепції розвитку людини та вальдорфської педагогіки, який пропагував ідею цілісного розвитку дитини як взаємодії тіла, душі і духу, що проявляється в будь-якій діяльності людини; відстоював право дитини на вільну освіту, яка враховує індивідуальність людини та забезпечує їй свободу [25].

Серед вітчизняних науковців того часу відмітимо К. Ушинського, який «обстоював природне право кожного народу мати свою національну школу, національну систему виховання», необхідність навчання рідною мовою [19, с. 271]. К. Ушинський високо цінував роль школи і вчителя в процесі реалізації права на освіту. На його погляд, «вплив особи педагога на молодь становить ту виховну силу, якої не здатні замінити ні підручники, ні моральні сентенції, ні система

покарань, ні заохочень» [23, с. 160].

У ХХ ст. із встановленням радянської влади на території України поступово утверджуються і радянські ідеї щодо права на освіту. Загалом воно визначалось як таке, що обумовлене державою і суспільно-політичним ладом; безоплатне; рівне для всіх радянських громадян не залежно від раси, віку, статі, релігійної приналежності; спрямоване на виховання в дусі комуністичної ідеології. Право на освіту трактувалося як таке, що надане державою, у контексті критики західних і демократично-націоналістичних наукових вчень [6, с. 364]. Важливою є думка О. Мельничук, яка зауважує, що, незважаючи на надмірну заідеологізованість, «радянська концепція права на освіту утвердила в свідомості радянських людей: 1) обов'язковість освіти і шанобливе ставлення до освічених людей; 2) впевненість у державній гарантованості безоплатної освіти; 3) обов'язковість соціального захисту тих, хто навчається; 4) можливість реалізації своїх здібностей за відповідною кваліфікацією» [6, с. 52].

Водночас, у др. пол. ХХ ст. починають активно розглядати такі поняття, як «правова культура», «правова обізнаність», «правова підготовка», «правове виховання», «правова свідомість», що ознаменувало початок цілеспрямованої правовиховної роботи в закладах освіти (О. Аграновська, С. Алексєєв, А. Бабенко, В. Бабкін, М. Городиський, В. Каптарь, О. Комарова, О. Павлов, М. Подберезський, В. Сальников, Є. Федик, В. Чефранов та ін.). Зокрема, В. Сальников, який вважається основоположником наукового напрямку, пов'язаного з розробкою проблем сутності та формування правової культури, взагалі пропагував необхідність цілеспрямованої правовиховної роботи і заходів з організації правового всеобучу населення, активізації процесів самовиховання особистості [17, с. 8].

Ще більш актуальним це питання стало вже в пострадянський період, коли на перший план виходить не стільки проблема посилення шкільної дисципліни, скільки проблема виховання громадянина, який знає свої права, здатний їх реалізовувати, підготовленого до виконання своїх обов'язків, до співпраці з іншими людьми. Адже розвиток правової

культури особистості, формування громадянської позиції підростаючого покоління стали однією з найважливіших вимог цього періоду, передумовою становлення правової держави і громадянського суспільства. Як наслідок, звертається більша увага на характер взаємовідносин учасників освітнього процесу, співвідношення їхніх прав і обов'язків, систему виховання правової культури, правової поведінки не лише учнів, але й вчителів, інших зацікавлених осіб.

Але на практиці часто права та обов'язки носять обмежений і декларативний характер, має місце їх деформація, що полягає в домінуванні обов'язків над правами, необмеженому характері обов'язків, відсутності зв'язків між правами і обов'язками вчителів і правами і обов'язками учнів тощо. Як зазначає О. Валетова, одним із негативних наслідків деформації прав і обов'язків учасників освітнього процесу є педагогічне свавілля, під яким авторка розглядає «дії педагога, направлені на демонстрацію його влади, які обмежують чи порушують права учнів та (або) їхніх батьків, діючі в системі освіти норми і правила» [3, с. 14]. О. Валетова виділяє типові ситуації такого педагогічного свавілля: оцінка дій чи діяльності учнів в образливій формі; висування до них неоднакових вимог або ж неаргументованих незрозумілих вимог, необ'єктивне оцінювання, неадекватний обсяг домашніх завдань, виганяння з класу, приниження гідності та ін.

З іншого боку, все частіше спостерігається ситуація і порушення прав учителів. Типовими проблемами, які спричиняють до таких випадків є: питання з надбавками, зарплатою, ситуації із заміною колег, а також мобінг (систематичне цькування, приниження з боку колег чи керівництва, з метою довести співробітника до звільнення) та конфлікти з учнями і батьками.

Розглядаючи проблему забезпечення прав особистості в освітньому процесі, зрозуміло необхідно виходити з розуміння загальної проблеми прав людини і їх захисту, яка сьогодні стала загальнолюдською, планетарною. Вирішення цієї проблеми можливе за наявності в державі *соціально-правового механізму забезпечення прав і свобод людини* – системи засобів і чинників, що забезпечують необхідні умови поваги до всіх основних прав

і свобод людини, які є похідними від її гідності. Поняттям «соціально-правовий механізм забезпечення прав людини» (за О. Скакуном) підкреслюється, що правовий механізм – частина соціального і діє з ним у єдності. Завдання механізму соціально-правового забезпечення прав людини – охорона, захист, відновлення порушених прав, а також формування загальної і правової культури населення [20]. Зокрема, в українському суспільстві на сьогодні відчувається та проявляється недооцінка цінності права, так званий правовий негативізм, безвідповідальне, легкодумне відношення до вимог закону, активне неприйняття норм права. Це підкріплюється і тим, що в Україні існуюча програма освіти не забезпечує реалізацію поставленого завдання – формування правової культури з дитинства. А тому підвищення правосвідомості людини, підвищення рівня включення правових норм до системи цінностей особистості є одним з ключових питань, які мають вирішуватись спільними зусиллями фахівців різних галузей науки.

Багатогранність цієї проблеми підкреслюється і полісемією понять: «соціально-правовий захист», «правовий захист», «захист дитинства», «охорона дитинства», «підтримка дитинства», «гарантії дитинства», «соціальний захист», «соціальне забезпечення» тощо. Здійснений Ж.Петрович [11] семантико-смісловий аналіз цих понять, насамперед, з позицій правознавства (П. Рабінович, О. Святоцький, С. Червякова, В. Заяць, О. Марцеляк, О. Наливайко та ін.), дозволяє стверджувати, що найбільш інтегрованим є конструкт «забезпечення прав», який ми використовуємо в цьому дослідженні. Важливо, що поняттям «забезпечення прав» поєднуються три елементи (напрями) діяльності із здійснення прав і свобод людини:

- сприяння реалізації прав і свобод (формування загальнолюдських гарантій);
- охорона прав і свобод людини (переважно, профілактичні заходи);
- захист прав і свобод людини (відновлення порушеного правомірного стану, притягнення порушників до відповідальності).

Застосовуючи цей конструкт до освітньої сфери, ми можемо визначити змістове наповнення поняття «забезпечення прав людини в освітньому процесі»:

- 1) створення необхідних умов для реалізації прав і свобод

учасників освітнього процесу (забезпечення дієвості прав та гарантій, визначених у міжнародному та вітчизняному законодавстві, у нормативних документах закладу освіти; створення соціально-правового простору у закладі з дотриманням правил, виконанням обов'язків, повагою та толерантним ставленням один до одного);

2) система превентивних заходів для попередження правопорушень, для утвердження правомірної поведінки усіх учасників освітнього процесу (просвітницько-інформативна робота з цільовими аудиторіями, профілактика делінквентної поведінки учнів, виховання правової культури учнів, їхніх батьків, педагогів);

3) забезпечення відновлення порушених прав неправомірними діями і притягнення до відповідальності особи, яка вчинила правопорушення.

Переходячи до аналізу нормативно-правових засад забезпечення основних прав учасників освітнього процесу, маємо, також звернутися і до сутності поняття «учасники освітнього процесу». Відразу зазначимо, що у такому формулюванні це поняття знаходимо лише у нормативних документах, а в науково-педагогічній літературі представлені близькі до нього поняття: «суб'єкти освітнього процесу», «суб'єкти освітньої діяльності», які розглядаються у межах теорій професійно-особистісного розвитку і саморозвитку людини як суб'єкта в освітньому процесі (О. Абдуліна, К. Абульханова-Славська, М. Віленський, Г. Коджаспірова, А. Мудрик, В. Сластьонін, Я. Пономарьов та ін.). Причому, в історичному розрізі під суб'єктом відпочатку розглядався виключно вчитель, який передавав свої знання і досвід учню – об'єкту навчання. І лише з часом учень теж починає розглядатися як суб'єкт в освітньому процесі, який, в свою чергу, починає характеризуватися як середовище, в якому особистість має можливість зайняти суб'єктивну позицію.

Розподіл соціальних ролей і функцій в освітніх відносинах є природним внаслідок того, що передача знань, умінь, навичок і накопиченого досвіду завжди передбачає наявність носія цих цінностей (учитель) і людини, що відчуває потребу в здобутті цих нематеріальних цінностей (учня). Носій знань і досвіду

прагне передати ці цінності тим, хто здатний їх перейняти і опанувати. Це передбачає тісний процес взаємного спілкування, в якому зацікавлені обидві сторони – і учитель, і учень [9, с. 18].

Педагогічні енциклопедичні джерела під *суб'єктом* (від лат. *subjectum* – підмет, від *subjicere* – піддавати) тлумачать носія активності, людину (чи інститут, колектив), здатну ставити і досягати цілі, аналізувати, приймати рішення, наділену певною свободою, здатністю до розвитку і самореалізації; людину, яка перетворює навколишній світ і себе в цьому світі [10].

Також знаходимо і визначення власне *суб'єкта освітнього процесу* – це людина, яка пізнає і діє в освітньому процесі; особистість, для діяльності якої характерні якісні характеристики: самостійна, предметна, спільна і творча [22].

Досліджуючи суб'єктність в освітньому процесі, Л. Скорич вказує, що аналіз суб'єктів освітньої діяльності, яка включає в себе дві взаємопов'язані її форми – педагогічну і навчальну, лежить в руслі як загальнофілософської, так і конкретно педагогічної задачі. У контексті загальнофілософської позиції виділяють основні характеристики суб'єкта діяльності, такі як: суб'єкт передбачає наявність об'єкта; суб'єкт суспільний за формою, засобами, способами своєї діяльності пізнавальної або практичної; суспільний суб'єкт має конкретну, індивідуальну форму реалізації; колективний суб'єкт представлений в кожному індивіді, і навпаки; діяльність, яка свідомо регулюється, завжди суб'єктна, в ній формується і сам суб'єкт; суб'єкт індивідуальної діяльності – свідомо діюча особа; суб'єктність визначається системою відносин з іншими людьми; суб'єктність – це нероздільна цілісність спілкування, діяльності, самосвідомості і буття; суб'єктність є динамічне начало, яке не існує поза самою взаємодією міжособистісною, соціальною, діяльнісною; суб'єктність є категорія інтерпсихічна; особистість в якості суб'єкта включає в себе спрямованість, мотиви, ставлення до навколишнього, до діяльності, до себе, саморегуляцію, яка проявляється в таких якостях, як зібраність, організованість, терплячість, самодисципліна, креативність, інтелектуальні риси індивідуальності, емоційність [21, с. 837].

Педагогічна характеристика суб'єктів освітнього процесу опирається на їхню мотиваційну сферу. В ідеалі суб'єкт педагогічної діяльності працює заради досягнення загальної мети – «для учня і потім для себе», тоді як суб'єкт навчальної діяльності діє немовби в зворотному напрямку: «для себе – заради досягнення загальної мети». Загальна для освітнього процесу точка дотику, «для учня» з боку педагога і «для себе» з боку учня визначає прагматичний, «реально діючий» мотив (за О. Леонтьєвим), який лежить в основі освітнього процесу, проте не завжди у повній мірі усвідомлюється не лише учнем, але й педагогом. Важливою специфічною характеристикою освітнього процесу є взаємодоповнюваність учня і вчителя: розвиток учня передбачає постійний саморозвиток педагога, який є умовою розвитку учня [21, с. 838].

Важливо наголосити, що перелік суб'єктів сучасних освітніх відносин не обмежується лише педагогами і учнями/вихованцями. Через об'єктивну необхідність участі в освітньому процесі малолітніх учнів їх батьки також є його учасниками і, отже, учасниками освітніх відносин. При цьому, як передбачено в освітньому праві, вони виконують подвійну функцію: з одного боку, батьки (законні представники) є представниками малолітніх учнів і в цій якості покликані вирішувати допоміжні організаційні питання; з іншого – вони так само, як їх діти, виступають самостійними учасниками освітнього процесу, мають власні права і обов'язки [9, с. 19].

Функції батьків як учасників освітнього процесу передбачають роз'яснення дітям їх цілей і завдань в процесі навчання/виховання, надання їм посильної допомоги в засвоєнні освітньої програми. Також батьки повинні перебувати в тісному контакті з педагогами, які безпосередньо здійснюють освітній процес, і одержувати від них інформацію про успішність і поведінку своїх дітей. Тобто, доцільна поведінка батьків як учасників освітнього процесу передбачає всебічну допомогу своїм дітям, спрямовану на те, щоб виробити усвідомлене ставлення до освітнього процесу. Функціональним завданням батьків, таким чином, є створення додаткових умов для результативного засвоєння освітньої програми їхніми дітьми.

Загалом, учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними

цілями та прагненнями, є «добровільними та зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат» [7, с. 14]. Це основне положення педагогіки партнерства, на засадах якої має працювати Нова українська школа і яка передбачає інтенсивне спілкування, взаємодію та співпрацю між учителем, учнем і батьками.

Українське законодавство до учасників освітнього процесу також додає фізичних осіб, які провадять освітню діяльність та інших осіб, які можуть бути передбачені спеціальними законами та залучені до освітнього процесу у порядку, що встановлюється закладом освіти [14, ст. 52].

Проаналізувавши базові вітчизняні нормативні документи у галузі освіти (Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про фахову передвищу освіту», «Про вищу освіту»), ми визначили категорії учасників освітнього процесу на різних рівнях освіти, які узагальнені у табл. 1:

Таблиця 1

Категорії учасників освітнього процесу на різних рівнях освіти

| Рівень освіти | Учасники освітнього процесу |
|--|--|
| дошкільна освіта <i>(за Законом України «Про дошкільну освіту», 2001)</i> | діти дошкільного віку, вихованці, учні |
| | директори (завідуючі), заступники директора (завідувача) з навчально-виховної (виховної) роботи, вихователі-методисти, вихователі, старші вихователі, вчителі (усіх спеціальностей), вчителі-дефектологи, вчителі-логопеди, практичні психологи, соціальні педагоги, інструктори з праці, інструктори з фізкультури, інструктори слухового кабінету, музичні керівники, керівники гуртків, студій, секцій, інших форм гурткової роботи та інші спеціалісти |
| | помічники вихователів та няні |
| | медичні працівники |
| | батьки або особи, які їх замінюють |
| | батьки-вихователі дитячих будинків сімейного типу |
| | асистенти дітей з особливими освітніми потребами |
| | фізичні особи, які мають право здійснювати освітню діяльність у сфері дошкільної освіти |
| середня освіта <i>(за Законом України «Про</i> | учні |
| | педагогічні працівники |
| | інші працівники закладу освіти |

| | |
|---|--|
| <i>повну загальну середню освіту», 2020)</i> | батьки учнів |
| | асистенти дітей |
| <i>позашкільна освіта (за Законом України «Про позашкільну освіту», 2000)</i> | вихованці, учні, слухачі |
| | директор, заступники директора позашкільного навчального закладу |
| | педагогічні працівники, психологи, соціальні педагоги, бібліотекарі, спеціалісти, які залучені до навчально-виховного процесу |
| | батьки або особи, які їх замінюють |
| | представники підприємств, установ, організацій, які беруть участь у здійсненні освітнього процесу |
| <i>фахова передвища освіта (за Законом України «Про фахову передвищу освіту», 2019)</i> | особи, які навчаються в закладах фахової передвищої освіти |
| | педагогічні, науково-педагогічні та інші працівники закладів фахової передвищої освіти, які працюють у них за основним місцем роботи |
| | особи, які за основним місцем роботи на підприємствах, в установах, організаціях, закладах посиднують виконання своїх посадових обов'язків із практичним навчанням здобувачів фахової передвищої освіти для набуття ними професійних компетентностей, а також оцінюють його якість |
| | працівники підприємств, установ та організацій, діячі науки, мистецтва та спорту, які залучаються до освітнього процесу для читання окремих лекцій або беруть участь у роботі атестаційних комісій |
| | батьки (законні представники) здобувачів фахової передвищої освіти |
| <i>вища освіта (за Законом України «Про вищу освіту», 2014)</i> | наукові, науково-педагогічні та педагогічні працівники |
| | здобувачі вищої освіти та інші особи, які навчаються у закладах вищої освіти |
| | фахівці-практики, які залучаються до освітнього процесу на освітньо-професійних програмах |
| | інші працівники закладів вищої освіти |

Переходячи до аналізу нормативного забезпечення основних прав визначених учасників освітнього процесу, маємо, насамперед, з'ясувати зміст одного з фундаментальних природних основних прав людини – *права на освіту*. Адже проблеми захисту законних прав та інтересів учасників навчального процесу безпосередньо пов'язані із забезпеченням конституційного права на освіту та його фактичною

реалізацією [15].

Міжнародні норми визначають право на освіту як невід'ємне право людини та громадянина, яке покликане сприяти культурному, духовному, інтелектуальному, соціальному розвитку особистості. Такий підхід закріплений Загальною декларацією прав людини (1948), Конвенцією про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти (1960), Міжнародним пактом про економічні, соціальні і культурні права (1966), Конвенцією про права дитини (1989), Європейською конвенцією про захист прав людини і основних свобод (1953), Спільною декларацією міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» (1999) та Рекомендаціями МОП/ЮНЕСКО.

В Україні право кожного на освіту закріплено у ст. 53 Конституції України та змістовно розкрито в Законі України «Про освіту» (2017). Так, ст. 3 вказаного закону визначає право кожного на якісну та доступну освіту, яке включає «право здобувати освіту впродовж усього життя, право на доступність освіти, право на безоплатну освіту у випадках і порядку, визначених Конституцією та законами України» [14, ст. 3]. Наголошується, що ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття освіти, яке гарантується «незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак» [14, ст. 3]. Важливо, що підкреслено соціальний захист здобувачів освіти з боку держави та забезпечення рівного доступу до освіти особам із соціально вразливих верств населення, особам з особливими освітніми потребами. Ст. 4 закону гарантує право кожного на безоплатне здобуття повної загальної середньої освіти та безоплатне забезпечення підручниками (у тому числі електронними), посібниками всіх здобувачів повної загальної середньої освіти та педагогічних працівників.

Також право на освіту закріплено і в інших нормативно-правових актах України. Тому можна стверджувати, що нині створено ґрунтовну правову базу, яка дає змогу державі належним чином забезпечувати право громадян на отримання

освіти. Серед науковців, які досліджують питання щодо забезпечення права на освіту виділимо таких як: В. Боняк, О. Кулініч, М. Мацькевич, О. Мельничук, О. Павлюх, Р. Шаповал та ін. Так, О. Мельничук, інтегрувавши ідеї класичних та постмодерних теорій праворозуміння, вважає, що право на освіту – це «забезпечена державою та соціальним середовищем можливість, визнана невід’ємною, загальною та рівною, яка необхідна для задоволення потреби кожного у здобутті знань, формуванні умінь, навичок, особистісних властивостей, інших компетентностей з метою власного гармонійного розвитку та суспільства у цілому» [6, с. 67].

Узагальнюючи вітчизняний і міжнародний досвід регламентації права на освіту, можна визначити, що освіта та право на неї – це складова забезпечення внутрішнього особистісного розвитку людини та чинник загального суспільного прогресу [24, с. 116]. Зміст права на освіту розкривається в *основних правах і обов’язках* учасників освітнього процесу (здобувачів освіти, педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників, батьків здобувачів освіти), що перераховуються у Законі України «Про освіту» (2017), а також у визначених в цьому документі *державних гарантіях* здобувачам освіти та педагогічним і науково-педагогічним працівникам.

Вважаємо, що перелік прав, обов’язків, гарантій достатньо повно враховує особливості та різні аспекти освітнього процесу. Проте, коли мова йде про забезпечення прав здобувачів освіти чи їхніх батьків, чи працівників закладу, важливо не забувати і про загальні права людини, в тому числі, про права дитини. Зокрема, для закладів дошкільної чи середньої освіти надзвичайно значимими є норми міжнародного та вітчизняного законодавства щодо забезпечення прав дітей. Так, до основних *міжнародних* документів, які Україною ратифіковані (або до яких Україна приєдналася), відносяться: Конвенція ООН про права дитини та факультативні протоколи щодо торгівлі дітьми, дитячої проституції і дитячої порнографії, щодо участі дітей у збройних конфліктах; Конвенція про заборону та негайні заходи щодо ліквідації найгірших форм дитячої праці; Конвенція про кібержлочинність; Конвенція про цивільно-правові аспекти

міжнародного викрадення дітей; Європейська конвенція про здійснення прав дітей; Конвенція про юрисдикцію, право, що застосовується, визнання, виконання та співробітництво щодо батьківської відповідальності та заходів захисту дітей; Конвенція про визнання і виконання рішень стосовно зобов'язань про утримання; Конвенція про контакт з дітьми; Європейська конвенція про визнання та виконання рішень стосовно опіки над дітьми та про поновлення опіки над дітьми; Європейська конвенція про правовий статус дітей, народжених поза шлюбом; Європейська конвенція про усиновлення дітей (переглянута); Конвенція Ради Європи про захист дітей від сексуальної експлуатації та сексуального насильства та ін.

В Україні основним документом після Конституції України, котрий визначає основні права дитини є Закон України «Про охорону дитинства» (2001). Також права дитини виділені окремими статтями Сімейного, Цивільного, Кримінального та Кримінального процесуального кодексів України, регулюються законами України «Про оздоровлення та відпочинок дітей», «Про запобігання та протидію домашньому насильству», «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» та ін.

Важливим кроком у напрямку забезпечення прав учасників освітнього процесу стало прийняття у 2018 р. Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів щодо протидії булінгу», який вперше визначив юридично поняття булінгу в українському законодавстві та передбачає відповідальність не тільки за вчинення, але й за приховування випадків булінгу. У кінці 2019 р. Міністерством освіти і науки України було затверджено: «Порядок реагування на випадки булінгу (цькування)», який визначає механізм реагування на випадки булінгу (цькування) в закладах освіти; «Порядок застосування заходів виховного впливу», який визначає процедуру застосування заходів виховного впливу щодо корекції поведінки сторін булінгу в закладах освіти.

Ще одним актуальним напрямом забезпечення прав учасників освітнього процесу сьогодні є створення моделі інклюзивного навчання, яка передбачає умови для забезпечення прав і можливостей осіб з особливими освітніми потребами для здобуття ними освіти з урахуванням їхніх індивідуальних

потреб, можливостей, здібностей та інтересів. Нормативна база щодо інклюзивної освіти станом на 2021 р. вже налічує десятки документів різного рівня, базовими з яких є «Концепція розвитку інклюзивної освіти» (2010), Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (2014).

Варто додати, що механізми забезпечення і захисту прав дітей (соціальні стандарти, персональний облік дітей, соціальні служби, інформаційні служби з прав дитини, регіональні цільові програми, система соціальних та психологічної служб, пільги) визначаються і нормативними актами регіонального (місцевого) рівня. Також не можна не враховувати і нормативні положення, які прописуються у статутних документах закладів освіти чи інших нормативних актах внутрішнього користування, якщо вони не суперечать законодавству. Ці норми здебільшого можуть стосуватися правил прийому до закладу освіти, порядку і причин відрахування, прав учнів, правил внутрішнього розпорядку, правил поведінки учнів в школі тощо.

Таким чином, створення механізмів реалізації прав учасників освітнього процесу нормуються на всіх рівнях правових документів. Але, якщо права на освіту, охорону здоров'я, соціальну підтримку, на участь у культурному і творчому житті визначені і забезпечуються достатньо, то відносно деяких інших прав (на особисте життя, свободу думки) такі механізми визначені набагато слабкіше.

Проте, питання, хто ж має забезпечувати ці права, інформувати про них, слідкувати за їх дотриманням і оперативно реагувати на правопорушення, залишається актуальним і не до кінця врегульованим. Оскільки значна частина правопорушень у закладі освіти не виходить в юридичну площину (тобто не є предметом розгляду кримінального чи адміністративного законодавства) або ж не розголошується чи ігнорується. Тому ні правоохоронні органи, ні судові інстанції не можуть охопити весь спектр проблем, пов'язаних із забезпеченням прав учасників освітнього процесу. У зв'язку з цим, до суб'єктів забезпечення прав варто залучати інші інституції та представників інших професій. В першу чергу, таким суб'єктом має виступати і є на практиці

психологічна служба у системі освіти. За своїм призначенням психологічна служба забезпечує своєчасне і систематичне вивчення психофізичного розвитку здобувачів освіти, мотивів їх поведінки і діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, гендерних та інших індивідуальних особливостей, сприяє створенню умов для виконання освітніх і виховних завдань закладів освіти. Важливим аргументом на користь розгляду цієї служби основним суб'єктом забезпечення прав, в першу чергу, здобувачів освіти, є нормативно закріплені функції: просвітницько-профілактична, яка передбачає і «виявлення фактів порушення прав дитини, вжиття заходів щодо профілактики та попередження негативних впливів»; соціально-захисна, яка передбачає «захист конституційних прав і статусу, законних інтересів здобувачів освіти» [13].

Безперечно, основним фахівцем, який забезпечує реалізацію цих функцій, є *соціальний педагог*. Якщо психологи забезпечують дотримання прав дитини в частині захисту від психологічного насильства, соціальні педагоги – всі права, які пов'язані з соціальною сферою життєдіяльності дитини. Крім цього, соціальний педагог представляє інтереси дитини в органах і службах у справах дітей, судах, що підтверджується посадовими обов'язками, згідно з якими він має сприяти «захисту прав здобувачів освіти від будь-яких видів і форм насильства, представляє їхні інтереси у правоохоронних і судових органах тощо» [13]. Взагалі, робота соціального педагога закладу освіти в галузі захисту прав особистості видається чи не найважливішою з усіх напрямів. Важливо наголосити, що ця робота не можлива без налагодженої *міжвідомчої і міжсекторальної взаємодії*. Для підвищення ефективності соціальної роботи спеціаліст повинен забезпечити вплив/корекцію соціальної системи в цілому: сім'ї, мікросоціального оточення, кола друзів, колективу тощо. Таку функцію самотужки забезпечити неможливо, тому діяльність соціального педагога пов'язана з діяльністю фахівців *органів і служб у справах дітей*. Зрозуміло, що соціально-правової компетентності соціального педагога закладу освіти не завжди вистачає для надання змістовних відповідей на юридичні питання, тому він повинен вільно орієнтуватися в ресурсах,

наявних в громаді. Зокрема, щодо правових питань варто використовувати наявну мережу *центрів безоплатної правової допомоги*, яка нині діє по всій території України з підпорядкуванням Міністерству юстиції України.

Далі розглянемо інших суб'єктів забезпечення прав учасників освітнього процесу, які останніми роками стають все більш дієвими та активними в межах партнерства із закладами освіти. Серед них можемо виділити:

- громадські об'єднання правозахисного спрямування;
- благодійні фонди та організації;
- опікунські ради закладів освіти;
- комерційні освітні центри на базі закладу освіти, які

надають консультативну, методичну, психологічну допомогу.

Як зазначає С. Самаріна, від результативності взаємодії закладу освіти та місцевої громади багато в чому залежить можливість створення і функціонування в ньому особливих механізмів реалізації прав дитини [18]. Відповідно, сучасна інноваційна діяльність закладу освіти має бути спрямована на організацію відкритих структур, оновлення освітнього простору, асоціювання колективу в різні групи, на проблематизацію і перегляд засад діяльності з метою максимального забезпечення прав учасників освітнього процесу.

Ще однією інноваційною практикою в Україні є поширення *інституту омбудсмена*, модель якого може і має бути повноцінно реалізована в умовах закладу освіти.

У більшості енциклопедичних видань «омбудсмен» (від швед. *ombudsman*, омбудсман, «представник», в україномовний простір увійшло через англійську, звідси – мен). трактується як «посадова особа, на яку покладаються функції контролю за дотриманням законних прав і інтересів громадян у діяльності органів виконавчої влади і посадових осіб» [1]. Юридичне трактування цього поняття звучить як «посадова особа, що спеціально обирається (призначається) для контролю за дотриманням прав людини різного роду адміністративними органами, а в деяких країнах – також приватними особами і об'єднаннями. На відміну від прокуратури здійснює контроль і веде розслідування з позицій не лише законності, але і ефективності, доцільності, сумлінності, справедливості»

[2, с. 353].

Наведемо визначення, запропоноване Міжнародною асоціацією юристів, згідно якого «омбудсменом є служба, передбачена Конституцією або актом законодавчої влади й очолювана незалежною публічною посадовою особою високого рангу, яка відповідальна перед законодавчою владою, отримує скарги від потерпілих на державні органи, службовців, наймачів чи діє на власний розсуд, уповноважена проводити розслідування, рекомендувати коригувальні дії та представляти доповіді» [15, с. 153].

Варто зазначити, що інституція уповноваженого з прав людини на сьогодні існує на національному, регіональному та місцевому рівнях у більш ніж у 100 країнах світу і продовжує поширюватися. Більше того, інститут омбудсмена запроваджений і в міжнародних інституціях. Зокрема, у 1993 р., згідно з положеннями Маастрихтського договору про створення Європейського Союзу, було запроваджено посаду омбудсмена в ЄС. У 1999 р. було запроваджено посаду Комісара з прав людини Ради Європи. Окрім того, ще з 1978 р. діє Міжнародний інститут омбудсмена (International Ombudsman Institute – I.O.I.) як світова організація інститутів омбудсмена з головним офісом у Канаді [16].

Здійснити загальну характеристику інституту омбудсмена достатньо складно, оскільки кожен з них у різних країнах є унікальним. Науковці визначають, здебільшого, чотири основні моделі їх утворення, розвитку, статусу та повноважень :

- самостійний орган, тісно пов'язаний з парламентом, так званий «парламентський» або «класичний» омбудсмен ;
- омбудсмен, запроваджений в межах існуючих виконавчих державних органів, т. зв. «виконавчий» омбудсмен;
- омбудсмен, створений при конкретних міністерствах на основі законодавства про соціальний захист дітей;
- омбудсмен, створений на базі неурядових організацій, т.з. «громадський» омбудсмен [8, с. 6].

Окрім того, поширеною є практика створення спеціальних омбудсменів в межах конкретної сфери, галузі чи напрямку. Одним з таких є саме *омбудсмен у сфері освіти*. У багатьох країнах світу, наприклад, у США, Канаді, Німеччині, Швеції,

Великобританії, Австралії, Польщі та ін., омбудсмен з питань освіти уже давно став традиційним інструментом в механізмі правозахисної діяльності держави.

В Україні інститут омбудсмена – Уповноваженого Верховної Ради з прав людини – було запроваджено у 1998 р., а в наступні роки доповнено спеціальними омбудсменами: з 2011 р. діє Уповноважений Президента України з прав дитини, з 2014 р. – Уповноважений Президента України з прав людей з інвалідністю, з 2017 р. – Урядовий уповноважений з прав осіб з інвалідністю, з 2018 р. – Урядовий уповноважений з питань гендерної політики. У 2019 р. у межах реалізації ст. 73 Закону України «Про освіту» було запроваджено інститут *освітнього омбудсмена* з метою виконання завдань щодо захисту прав у сфері освіти [14].

Ми вбачаємо в цьому перший крок для створення в кожному закладі освіти посади омбудсмена та поступове перетворення її на ефективний правозахисний інструмент. Важливо, що освітній омбудсмен виступає додатковим, а не альтернативним засобом захисту прав учасників освітнього процесу стосовно інших правозахисних механізмів. Як зазначають Ю. Рижук та І. Полякова у суспільстві омбудсмен є «своєрідним арбітром між людиною та владою, а отже, має діяти незалежно і неупереджено» [15, с. 153]. Функція захисту реалізується освітнім омбудсменом через механізм розгляду скарг про порушення прав у сфері освіти. При цьому освітній омбудсмен уповноважений здійснювати запити та надавати свої рекомендації закладам освіти, органам управління освітою; звертатися до органів державної влади, правоохоронних органів щодо виявлених фактів порушення права людини на освіту та законодавства у сфері освіти; надавати консультації та представляти інтереси особи у суді [12]. Достатньо прикметно, що першим освітнім омбудсменом в історії України став С. Горбачов – директор одного із ЗЗСО м. Києва, досвідчений педагог та журналіст, який не має юридичної освіти (обійшовши у відборі досвідчених правознавців, докторів юридичних наук).

Особлива роль освітнього омбудсмена обумовлена його компетенцією, функціями та повноваженнями. Постановою Кабінету Міністрів України від 06.06.2018 № 491 «Деякі

питання освітнього омбудсмена» було затверджено два важливі документи: «Положення про освітнього омбудсмена» та «Порядок та умови звернення до освітнього омбудсмена». Ці нормативні акти визначають правовий статус та сферу впливу освітнього омбудсмена на суспільні відносини. Основними завданнями освітнього омбудсмена є сприяння реалізації державної політики, спрямованої на забезпечення права людини на здобуття якісної та доступної освіти, гарантованого ст. 53 Конституції України, та здійснення заходів щодо додержання законодавства про освіту. Крім того, згідно п. 8 «Положення про освітнього омбудсмена» на нього покладаються *завдання*:

- вжиття заходів для забезпечення належних умов для рівного доступу до здобуття освіти;
- сприяння впровадженню інклюзивної форми навчання;
- сприяння виконанню Україною міжнародних зобов'язань щодо додержання в Україні прав людини на освіту;
- співпраця та взаємодія з МОН та іншими центральними органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, закладами освіти всіх рівнів незалежно від форми власності та підпорядкування, органами управління освітою, правоохоронними органами, міжнародними організаціями, неурядовими громадськими організаціями з питань, що належать до його компетенції [12].

Забезпечення діяльності освітнього омбудсмена здійснює *Служба освітнього омбудсмена*, основними завданнями якої є організаційне, консультативне, інформаційно-аналітичне, матеріально-технічне та інше забезпечення діяльності освітнього омбудсмена. Як освітній омбудсмен, так і його Служба зобов'язані забезпечити конфіденційність розслідувань, які вони проводять у межах виконання покладених на них завдань.

Згідно Звітів про роботу зі зверненнями та запитами за 2019-2020 рр. до Служби освітнього омбудсмена надходять звернення та запити, в яких найчастіше порушуються такі проблеми: насильство, мобінг, булінг та конфліктні ситуації між учасниками освітнього процесу; неналежні умови навчання та праці, проживання у гуртожитках; трудові питання; розподіл освітньої субвенції; вступ до закладів вищої освіти; фінансова

автономія закладів освіти; збір коштів з батьків у закладах освіти; протиправні дії керівників закладів освіти та органів управління освітою; інклюзивна освіта; оплата праці педагогічних працівників, організація дистанційного навчання; трудові відносини педагогічних працівників в умовах карантину (заробітна плата: нарахування та виплата під час карантину, примус до відпустки під час карантину, примус ходити на роботу під час карантину тощо). Варто зазначити, що, у зв'язку з пандемією COVID-19 дві третини звернень стосуються саме питань, пов'язаних із порушенням прав учасників освітнього процесу під час карантину.

Звичайно, освітній омбудсмен не може оголосити комусь догану або звільнити когось; не має права впливати на рішення суду; не вповноважений розглядати звернення, порядок розгляду яких визначено законодавством про працю; Кримінальним та цивільним процесуальним законодавством. Але навіть просте виявлення та встановлення фактів порушення прав учасників освітнього процесу, правове просвітництво, мотивація учасників освітнього процесу до захисту своїх прав та допомога у цьому є інноваційними кроками для нашої держави. Адже в найближчій перспективі роботи освітнього омбудсмена і активний вплив на нормотворчість, і систематичне здійснення освітньої аналітики та інформування, і налагодження комунікації та співпраці з громадськими організаціями, і надання організаційної та методичної підтримки психологічної служби медіації та порозуміння у закладах освіти.

Безперечно, цей новий для України інститут знаходиться на стадії свого становлення, виступаючи допоміжним механізмом у системі захисту прав особистості та сприяючи забезпеченню реалізації та гарантування прав учасників освітнього процесу: прав дітей на освіту, прав батьків, прав педагогічних працівників та ін. Сьогодні помітною є сконцентрованість освітнього омбудсмена на проблемах, перш за все, дошкільної та середньої освіти. Але, разом із тим, саме на цих рівнях освіти значні повноваження мають органи місцевого самоврядування, тоді як ініціативи МОН України є здебільшого рекомендаційними. Таке становище актуалізує потребу в створенні своєрідних регіональних осередків Служби освітнього

омбудсмана, налагодженню партнерських зв'язків із освітянськими колективами на місцях, ефективної взаємодії з регіональними представництвами Державної служби якості освіти [5, с. 208]. Цілком реальним видається і створення *системи шкільних омбудсменів*, посади яких можуть бути як передбачені штатним розписом, так і створюватись на громадських засадах. В останньому випадку можлива процедура виборів омбудсмана шкільним колективом (наприклад, щорічно). Окрім того, омбудсмен може вибирати собі помічників з числа учнів і інших учасників освітнього процесу, які здійснюватимуть свою діяльність на громадських засадах. Діяльність шкільного омбудсмана має бути спрямована на формування правової культури і правової свідомості учасників освітнього процесу (учні, їх батьки, учителі, адміністрація школи), захист їх прав і законних інтересів. Тим більше, що практика впровадження у закладах освіти інституту захисників прав учасників освітнього процесу в Україні поширюється ще з початку 2000-х рр. у межах різних проєктів, громадських ініціатив у Вінниці, Харкові та інших містах.

Основні завдання роботи шкільного омбудсмана (максимальне сприяння відновленню порушених прав учнів; профілактика порушень прав дитини; надання допомоги батькам у складній життєвій ситуації їх дітей, в регулюванні взаємин у конфліктних ситуаціях; сприяння правовому вихованню учасників освітнього процесу) можуть реалізовуватися в таких напрямках:

1. Контроль за дотриманням прав учасників освітнього процесу.
2. Вирішення конфліктних ситуацій.
3. Проведення інформаційно-просвітницької роботи.
4. Забезпечення взаємодії та співробітництва між різними фахівцями у сфері соціально-правового захисту дітей [4].

Змістом діяльності шкільного омбудсмана повинні забезпечуватися: стабілізація становища дітей та зниження рівня порушень їх прав; підвищення правосвідомості учасників освітнього процесу; забезпечення гарантій прав дітей, а отже дієвості права в суспільстві; підвищення потенціалу сім'ї, суспільних інститутів у соціально-правовому захисті дітей.

Зважаючи на значний зарубіжний досвід подібної роботи, можемо спрогнозувати реальну перспективу її впровадження у практику закладів освіти в Україні. Це дозволить створити у закладі освіти соціально-правове середовище, в якому забезпечуватимуться всі права учасників освітнього процесу, будуть створені умови для виховання правової культури особистості.

Таким чином, суб'єктами забезпечення прав учасників освітнього процесу в Україні сьогодні є не лише правоохоронні органи чи судові інстанції, але й інститут психологічної служби у системі освіти, громадські об'єднання правозахисного спрямування та благодійні фонди й організації; служба освітнього омбудсмена. Остання має всі перспективи стати каталізатором створення мережі «шкільних омбудсменів», які будуть функціонувати в усіх закладах освіти України. А тому цілком очевидні і наукові перспективи подальшого дослідження особливостей функціонування цього інноваційного інституту.

Список використаної літератури

- 1. Большой** энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.; СПб., 2000. 1434 с.
- 2. Большой** юридический словарь / В. Додонов и др. Москва : Инфра-М, 2001. 790 с.
- 3. Валетова О. Ю.** Регулирование прав и обязанностей участников образовательного процесса как условие демократизации школы : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб, 2005. 206 с.
- 4. Лісовець О. В.** Перспективи реалізації моделі шкільного омбудсмена в Україні. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2012. № 2. С. 90–98.
- 5. Меляков А. В.,** Зуб А. В., Машкіна О. І. Механізми захисту прав учасників освітнього процесу в середніх навчальних закладах України. *Публічне управління XXI століття: портал можливостей: зб. тез XX Міжнар. наук. конгресу*. Харків: «Магістр», 2020. С. 207–209.
- 6. Мельничук О. Ф.** Конституційно-правове забезпечення права на освіту в Україні в контексті європейського досвіду : дис. ... д-ра юрид. наук: 12.00.02. Київ, 2015. 459 с.
- 7. Нова** українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд. Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С., Коберник І.,

Ковтунець В., Макаренко О., Малахова О., Нанасва Т., Усатенко Г., Хобзей П., Шиян Р. ; за заг. ред. Грищенка М. Київ, 2016. 40 с. **8. Омбудсман** у справах дітей – потреба часу (довідковий матеріал). Київ, 2007. **9. Освітнє право** : навч. посіб. для студ. гуманіт. ВНЗ / авт. кол.: В. В. Астахов, К. В. Астахова (мол.), О. Л. Войно-Данчишина та ін.; за заг. ред. В. В. Астахова; Нар. укр. акад.; Міжнар. фонд «Відродження». Харків: Вид-во НУА, 2011. 188 с. **10. Педагогический** словарь. URL: <https://didacts.ru/slovari/pedagogicheskii-slovar-2008-g.html>. **11. Петрочко Ж. В.** Дитина в складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав : монографія / Ін-т проблем виховання НАПН України. Рівне : видавець О. Зень, 2010. 368 с. **12. Положення** про освітнього омбудсмена: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 6 червня 2018 р. № 491. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/491-2018-%D0%BF#Text>. **13. Положення** про психологічну службу у системі освіти України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18#Text>. **14. Про освіту**: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. **15. Рижук Ю. М., Полякова І. М.** Освітній омбудсмен у системі забезпечення та захисту прав здобувачів освіти. *Юридичний часопис Національної академії внутрішніх справ*. 2018. № 2. С. 151–162. **16. Роль інституту** омбудсмена в країнах світу. URL: <http://globalreporting.net>. **17. Сальников В. П.** Правовая культура: теоретико-методологический аспект : автореф. дис. ... д-ра юрид. наук : 12.00.01. Л., 1990. 35 с. **18. Самарина С. М.** Обеспечение личных прав ребенка – одно из основных направлений деятельности общеобразовательного учреждения. *Социология и жизнь*. 2010. №1. С. 50–57. **19. Сеньків О. М.** К. Ушинський про народне виховання підростаючого покоління. *Педагогічний альманах*. 2011. Вип.9. С. 267–273. **20. Скакун О. Ф.** Теорія держави і права : підручник. Харків: Консум, 2001. 656 с. **21. Скорич Л. П.** Суб'єктність в освітньому процесі. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 11. **22. Словарь** психолого-педагогических понятий: справоч. пособ. для студ. URL: <https://didacts.ru/slovari/slovar-psihologo-pedagogicheskikh-ponjatii-spravocnoe-posobie-dlja-studentov-vseh-specialnostei-ochn.html>. **23. Ушинский К. Д.** Педагогические

сочинения: в 6 т. Москва: Педагогика, 1988. Т. 1. 416 с.
24. Чубата Т. С. Право на освіту в системі прав людини та громадянина. *III Міжнародний молодіжний науковий юридичний форум: матеріали форуму*, м. Київ, Національний авіаційний університет, 14-15 травня 2020 р. Том 1. Тернопіль: Вектор, 2020. С. 114–116. **25. Штейнер Р.** Общее учение о человеке как основа педагогики [пер. с нем. Д. М. Виноградова]. 3-е изд. Москва: Парсифаль, 2005. 200 с.

В. В. Прошкін

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри
комп'ютерних наук і математики
Факультету інформаційних технологій та управління
Київського університету імені Бориса Грінченка

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** У підрозділі подано аналіз науково-педагогічних праць, що розкривають різноманітні підходи та аспекти професійної мобільності учителів. Показано, що професійна мобільність виступає сучасним міждисциплінарним феноменом та є предметом дослідження психолого-педагогічних, філософських, соціологічних, економічних наук, державного управління тощо. Подано різні підходи до визначення професійної мобільності учителів. Розкрито можливості неформальної освіти для розвитку професійної мобільності учителів.*

***Ключові слова:** професійна мобільність, учитель, неформальна освіта, підвищення кваліфікації.*

Проблема розвитку професійної мобільності учителів є доволі значущою для теорії і практики підготовки та перепідготовки фахівців у системі неперервної професійної освіти та освіти дорослих. Підтвердженням цього є низка актуальних висловлювань. Так, ще Ч. Дарвін вважав, що «виживає не найсильніший, а найчутливіший до змін» [1], а

О. Савченко говорила, що «високий динамізм виробництва, автоматизація і комп'ютеризація потребують від людей універсальної освіти, яка готує до професійної мобільності, вміння швидко переучуватися» [2, с. 1]. Особливої актуальності окреслена проблема набуває для сучасних учителів ЗЗСО, які працюють в умовах постійного оновлення змісту навчальних дисциплін, змішаного навчання тощо.

Вважаємо за необхідне здійснити вибірковий аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, відтак окреслимо основні **напрями аналізу науково-педагогічних джерел**:

- 1) професійна мобільність фахівців як сучасний міждисциплінарний феномен;
- 2) неформальна освіта в умовах викликів сьогодення.

Розкриваючи **перший напрям наукової літератури**, зазначимо, що найчастіше під мобільністю (фр. *mobile*, лат. *mobilis*) розуміють здатність до швидкого пересування та рухливість (відповідно до «Академічного тлумачного словника української мови» [3]). В освітньому просторі останнім часом роблять наголос на академічній мобільності як можливості учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися або проводити наукову діяльність в іншому ЗВО (науковій установі) на території України чи поза її межами (відповідно до Закону України «Про вищу освіту»). Крім того, вважають, що саме мобільність виступає ключовим принципом формування європейських просторів вищої освіти і досліджень, слугує забезпеченню цілісності європейського освітнього простору» (відповідно до «Національного освітнього глосарію: вища освіта» [4, с. 39]).

У нашому дослідженні ми акцентуємо увагу на такому важливому аспекті мобільності як здатності особистості ефективно реагувати на мінливості ринку праці, яка виступає своєрідною умовою професіоналізму. У цьому сенсі ми поділяємо ідеї С. Гончаренка щодо визначення мобільності як здатності людини до свідомої трудової і соціальної діяльності [5, с. 67–69], а також розвиваємо думки В. Бобрицької щодо формування у освітянина вміння швидко адаптуватися до змінних умов і змісту професійної діяльності, а також потреби до неперервної освіти і самовдосконалення [6, с. 43], тобто те,

що зазвичай називають професійною мобільністю.

Доволі вдало, на нашу думку, зміст професійної мобільності майбутніх соціальних працівників подала О. Безпалько: «Сучасний фахівець досить часто опиняється в ситуації життєвого вибору. Ця ситуація на життєвому шляху людини є тим вузловим моментом, коли проявляється мобільність. А оскільки життєвий шлях людини взаємопов'язаний з її професійною траєкторією, то в такі переломні моменти проявляється і професійна мобільність» [7].

Значущість дослідження професійної мобільності як готовності отримувати та засвоювати нову інформацію, спроможності до самоосвіти та навчання важко переоцінити. Слід зазначити, що підґрунтя для розроблення цієї проблеми обґрунтовано в низці досліджень. Так, у роботі О. Чуйко встановлено, що понад 76 % респондентів згодні докладати в майбутньому достатньо зусиль для засвоєння нових способів взаємодії та спілкування, нових видів діяльності, технологій, технік, вивчення іноземних мов заради професійного вдосконалення [8, с. 112–113]. А. Новіковим доведено, що лише 20 % зайнятого населення працює за отриманою у базовій професійній освіті спеціальністю, а 42 % молоді змінює свої професії у перші два роки після закінчення закладу освіти [9, с. 30].

У таблиці 1 ми зібрали найбільш поширені підходи до визначення поняття «професійна мобільність» у представників різного фаху.

Таблиця 1

**Основні підходи до визначення
поняття «професійна мобільність»**

| Науковець | Визначення |
|---------------------|---|
| Ю. Клименко [10] | Здатність до змін, прийняття нового, системного мислення, розуміння взаємозв'язків і взаємозалежностей у суспільному розвитку |

| | |
|---------------------|--|
| Н. Кожемякіна [11] | Здібність і готовність особистості працювати в умовах швидких динамічних (горизонтальних і вертикальних) змін у рамках своєї професії, а також в умовах певних соціальних змін (статусу, ролі, посади тощо) |
| І. Шпекторенко [12] | У широкому значенні – здатність індивіда знаходити та змінювати соціальну (професійну) категорію, стан, статус, оволодіння новими формами професійної діяльності. У вузькому значенні – якість індивіда, яка виявляється в набутті достатнього власного ресурсу, професійної компетентності, професійного досвіду, що забезпечують результативність професійної діяльності, швидке виконання посадових завдань у межах однієї професії |
| С. Вишнякова [13] | Здатність і готовність працівника швидко засвоювати технічні засоби, технологічні процеси та нові спеціальності чи зміни в них, потреба постійно підвищувати свою освіту та кваліфікацію |
| О. Чусова [14] | <p>Готовність і здатність до зміни місця роботи, професії, посади, способу життя в цілому (соціологічний підхід);</p> <p>готовність робітника, фахівця до розв’язання широкого кола виробничих завдань, здатність оперативно, швидко перебудовуватися залежно від ситуації, гнучкість поведінки, що виявляється в здатності вчасно змінювати стратегію або засіб дій відповідно до умов праці (психологічний напрямок);</p> <p>якість особистості, яка є необхідною для її успішності в сучасному суспільстві, забезпечує самовизначення, самореалізацію в житті та професії через сформованість</p> |

| | |
|-------------------|--|
| | ключових компетенцій та ключових кваліфікації |
| Л. Сушенцева [15] | Інтегрована якість особистості, що необхідна для її успішної життєдіяльності в умовах сучасного ринку праці, виявляється в професійній діяльності та забезпечує самовизначення й самореалізацію в житті й праці на основі сформованості ключових компетенцій та базових професійних кваліфікацій і прагненні особистості змінити не тільки себе, а й професійне поле та життєве середовище |
| Є. Іванченко [16] | Інтегрована якість особистості, що виявляється у здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності; вмінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у різних сферах та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого |
| Р. Пріма [17] | Складне інтегративне утворення у цілісній структурі особистості, де взаємодіють вияви особистісного та професійно-діяльнісного характеру, в яких акумулюються мотиваційна цілеспрямованість і педагогічна гнучкість, потреба у професійній самореалізації через необхідний та достатній рівень професійної компетентності, самоефективності в інтенсивній діяльності, схильність до педагогічної творчості й готовність до інноваційних змін |
| О. Гусак [18] | Сукупність конкретних специфічних процесів, що передбачає зміну предмету, методів і мети діяльності, вимагає динамічної перекваліфікації і набуття нових |

| | |
|------------------|--|
| | спеціальних знань і навичок, необхідних для забезпечення наступного професійного, кар'єрного росту |
| О. Малигіна [19] | Специфічний вид діяльності, у процесі якої формуються та реалізуються здібності людини засвоювати нове у професійній сфері |

Як свідчать данні таблиці 1, сучасні науковці неоднаково ставляться до визначення й окреслення сутності провідної категорії нашого дослідження – професійної мобільності, розуміючи під нею здатність і готовність (Ю. Клименко, Н. Кожемякіна, І. Шпекторенко, С. Вишнякова, О. Чусова, І. Козич та ін.), інтегровану якість особистості (Л. Сушенцева, Є. Іванченко та ін.), складне інтегративне утворення (Р. Пріма та ін.), сукупність процесів (О. Гусак та ін.), специфічний вид діяльності (О. Малигіна та ін.) тощо. Цікавими вважаємо також результати дослідження І. Шпекторенко [12] щодо формування професійної мобільності держслужбовців. Науковець пропонує розглядати професійну мобільність як у широкому значенні (здатність індивіда знаходити та змінювати соціальну (професійну) категорію, стан, статус, оволодіння новими формами професійної діяльності), так й у вузькому – якість індивіда, яка виявляється в набутті ним достатнього власного ресурсу, професійної компетентності, досвіду, що забезпечують результативність професійної діяльності, швидке виконання посадових завдань у межах певної професії.

Не зважаючи на різні погляди щодо розуміння поняття «професійна мобільність», переважна більшість науковців погоджуються, що характерними ознаками вказаного феномену є наступні:

- уміння переходити від одного виду діяльності до іншого;
- готовність і здатність до професійного та особистісного розвитку;
- формування професійної мобільності під впливом зовнішніх і внутрішніх умов;
- уміння швидко орієнтуватися у вимогах ринку;

– готовність ефективно вирішувати різні професійні завдання тощо.

Слід вказати, що в сучасних дослідженнях застосовують також схожі поняття: професійно-педагогічна мобільність, кар'єрна мобільність, професійна зрілість, кар'єрний ріст, конкурентноспроможність, самовдосконалення, самореалізація та ін., які пов'язують з професійною та соціальною зрілістю фахівця та розглядають як складник більш широкого поняття «професійна компетентність». На нашу думку, зазначені поняття скоріше спільні, ніж відмінні. Наприклад, О. Семенов, яка досліджувала процес формування професійної мобільності майбутніх магістрів-філологів, зазначає, що зміст магістерської підготовки має забезпечити формування таких рис професійної мобільності, як відкритість і креативність, що виражається у схильності до нового й відмові від стереотипів, у творчому ставленні до професійної діяльності; готовність до освоєння нових видів діяльності; здатність швидко пристосовуватися до мінливих умов професійної діяльності; комунікативність [20, с. 81]. Уважаємо, що така авторитетна позиція науковця є базисною й для нашого дисертаційного дослідження.

У роботі І. Герасимової [21] чітко простежується розподіл поняття мобільності на два складники. У першому варіанті – це процес (у контексті поняття «рух»), у другому – особистісна якість (у контексті орієнтації в ситуації та адаптації). Саме таке розуміння ми беремо й для нашого дисертаційного дослідження.

На думку Л. Грибової в понятті «професійна мобільність» варто розрізняти об'єктивний, суб'єктивний і характерологічний аспекти. Об'єктивний аспект охоплює науково-технічні та соціально-економічні передумови, а також сам процес зміни професії. Суб'єктивний аспект розкриває процес зміни інтересів працівників та акт прийняття рішення щодо зміни місця роботи чи професії, що залежить від таких індивідуальних характеристик людей, як потреби, ціннісні орієнтації, моральні якості та інші визначальні мотиви. Характерологічний аспект пояснює схильність людини до зміни предметної діяльності, що дає підстави розглядати професійну мобільність як відносно усталену властивість особистості, як підготовленість або схильність до зміни виду професійної діяльності [22, с. 198–199].

Серед низки дисертаційних робіт виділимо докторські дослідження з формування професійної мобільності: майбутнього вчителя початкових класів (Р. Пріма [17]), майбутніх кваліфікованих робітників (Л. Сушенцева [15]) та ін. Заслужують на увагу також наукові розвідки М. Євтуха щодо обґрунтування умов формування професійної мобільності: розширення змісту предметів психолого-педагогічного та професійного блоку за рахунок надання більшої інформації про мобільність у сфері освіти; заміни технології професійної підготовки майбутніх педагогів у напрямку індивідуалізації та підтримки самостійності і гнучкості у виборі власної педагогічної позиції; реалізація в освітньому просторі педагогічного закладу освіти структурно-змістової моделі, яка включає цільовий, змістовий, організаційно-діяльнісний, оціночно-результативний компоненти [23, с. 129].

На рівні узагальнення науково-педагогічних джерел підкреслимо, що в названих роботах уперше було розкрито професійну мобільність в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів як філософську, соціологічну, економічну, психологічну та педагогічну категорію, подано авторські концепції формування професійної мобільності на методологічному, теоретичному і методичному рівнях, представлено концепт формування професійної мобільності в освітньому процесі тощо.

Цінним для нашого дослідження вважаємо також результати роботи Р. Пріми, відповідно до яких особистісну мобільність варто вважати однією з визначальних професійних характеристик сучасного фахівця, що сприяє ефективній реалізації інших типів мобільності й підвищенню його конкурентоспроможності на ринку праці. На думку дослідника, про особистісну мобільність варто казати як про інтегративну якість фахівця, що виявляється у сформованій мотивації до навчання, здатності до творчої діяльності та ефективного спілкування, а також дає змогу перебувати в процесі активного творчого саморозвитку. Наявність такої якості, як особистісна мобільність перетворює людину на ініціативну й творчу особистість. Успішна реалізація особистісної мобільності можлива лише за умов активної адаптації людини до

зовнішнього середовища [17, с. 79].

Системний аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що сучасний фонд наукових знань становлять різнопланові дослідження з формування професійної мобільності (переважно для студентів різних спеціальностей):

– педагогів (Ю. Клименко, Р. Пріма, О. Чусова, Н. Грицькова, Н. Луцан, І. Хорєв, І. Козич, О. Яненко, Ю. Завалевський, Н. Денисенко та ін.);

– економістів (Н. Кожемякіна, Є. Іванченко, Л. Чижевська, Р. Майборода та ін.);

– аграріїв (І. Герасимова, О. Джеджула та ін.);

– інженерів (С. Даньшева, І. Хом'юк, Р. Озеранський, С. Даньшева, О. Чевичелова та ін.);

– фахівців з реклами (Н. Чіжова);

– філологів (Т. Бочарникова, О. Семенов та ін.);

– соціальних працівників (О. Безпалько, Т. Гордєєва, А. Рідкодубська та ін.);

– військових (А. Ващенко);

– держслужбовців (О. Гусак);

– фахівців комунального господарства (Л. Вороновська);

– операторів з обробки інформації та програмного забезпечення (І. Ратинська);

– бакалаврів сестринської справи (О. Варава) тощо.

Крім того, наявні дослідження з формування професійної мобільності у кваліфікованих робітників (Л. Сушенцева), учнів ЗПТО (Г. Ігнатенко) та ін.

Незважаючи на різноплановість реалізованих досліджень, виділимо їхню спільну характеристику – проблема мобільності перегукується з проблемою адаптації до динамічної професійної дійсності як чинника самореалізації фахівців у швидкоплинних умовах. Вибірково назвемо також наукові дослідження з різних непедагогічних галузей, що яскраво засвідчує можливість розглядати професійну мобільність як сучасний міждисциплінарний феномен:

– державне управління (О. Гусак, І. Шпекторенко);

– економіка (О. Білик);

– соціологія (Л. Пілецька);

– психологія (О. Чуйко) та ін.

Зазначене твердження знаходимо також в роботі Є. Іванченко [16], що мобільність останнім часом досліджується представниками суспільних наук, насамперед економістами, соціологами і соціальними психологами, що обумовлено її великою соціально-економічною значущістю.

У наукових дослідженнях (Н. Луцан, Л. Нічуговська, І. Герасимова та ін.) зроблено своєрідний історичний екскурс щодо передумов становлення мобільності в сфері освіти. Так, Л. Пілецька зазначає, що проблеми саморуку людини в житті й діяльності цікавили ще дослідників античності. Так, Арістотель увів філософське поняття акту й потенції, яке зводилося до ширшого поняття – «енергія». Згідно з його уявленнями, енергія акту (процесу) приводить людину до активності та мобілізації [24, с. 2]. Проблема саморуку набула актуальності в дослідженнях й інших філософів – Сократа, Платона, Піфагора. На думку І. Герасимової, в епоху Нового часу Ф. Бекон, В. Гумбольдт, Р. Декарт, Ж. Ж. Руссо та ін. розкрили позиції особистості, що характеризують мотиваційну готовність до професійної мобільності. Основою функціонального підходу до аналізу професійної мобільності як соціального явища стали роботи Е. Дюркгейма і М. Вебера. Крім того, феноменологічне бачення поняття «професійна мобільність» було розкрито в працях А. Шюца, М. Шелера та ін. [21, с. 14].

У дослідженні Н. Денисенко встановлено, що витоки сучасних концепції професійної мобільності відносяться до робіт знаних соціологів (П. Сорокін, М. Вебер, Д. Голдторп, Т. Заславська, Р. Хаузер); психологів (Е. Зеєр, М. Кормільцев, Л. Кандибович, О. Симанюк), економістів (М. Долішній, С. Злупко, К. Сабір'янова) та ін. [25, с. 16]. Так, Е. Зеєр [26], аналізуючи психологію професійного розвитку, звертався до професійної мобільності як до готовності і здатності працівника до зміни виробничих завдань, які він виконує, до засвоєння нових спеціальностей чи змін у них, що виникають під впливом технічних і технологічних перетворень, тобто як ефективну адаптацію особистості до вимог професії. Як зазначають науковці, починаючи з 30-х років ХХ ст., професійна мобільність досліджувалася в контексті соціальної мобільності. Самостійне використання терміну «професійна мобільність» в

науковій літературі позначене серединою минулого століття у трактуванні «зміна різних занять чи професій» (С. Ліпсет, Р. Бенедікс тощо).

Як слушно зауважує С. Іванченко, саме в другій половині ХХ ст. професійну мобільність стали визначати переважно як готовність і спроможність робітника до швидкої зміні виробничих завдань, робочих місць і навіть спеціальності в межах однієї професії або однієї галузі, здатність швидко освоювати нові спеціальності або змінення в них, що виникли під впливом, переважно, технічних перетворень [16].

У дослідженнях Ю. Клименко, В. Бобрицької, Л. Сушенцевої та ін. було встановлено, що становлення категорії «професійна мобільність» відбувалося завдяки низки заходів: (Лісабонська конвенція (1997 р.), Сорбонська декларація (1998 р.), Амстердамський договір (1999 р.), Плани дій стосовно мобільності (2000 р.), Саламанський саміт (2001 р.), Празький саміт (2001 р.), Берлінське комюніке (2003 р.), Конференції міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти (Норвегія, 2005 р.; Великобританія, 2007 р.; Румунія, 2012 р.) та ін. Звернемося також до «Педагогічної Конституції Європи» (співавтори: В. Андрущенко, В. Кремень, В. Кравець, П. Саух та ін.; 2013 р.), де зазначається, що «характерною особливістю становлення та функціонування нового учителя є високий рівень його академічної мобільності – здатності адекватно реагувати на зміни педагогічної реальності, знаходити відповіді на виклики епохи, пересуватись у педагогічному просторі у відповідності із завданнями, актуалізованими суспільною освітньою політикою або ж у відповідь на зміну життєвих обставин» [23, с. 17].

Цінними в контексті наших дослідницьких пошуків вважаємо також результати, отримані Ю. Клименко [10]. Так, автором здійснено компаративний аналіз особливостей забезпечення професійної мобільності майбутніх учителів у контексті європейського виміру. Виокремлено фактори забезпечення мобільності студентів ЗВО країн Європейського союзу, дія яких охоплює адміністративно-організаційний, змістовий, методичний і особистісний рівні. У контексті нашого дослідження особливий інтерес становить методичний рівень, у

межах якого робиться наголос на розвиток критичного мислення, творчості, здатності до розв'язання проблем, до оцінювання ризиків, прийняття рішень, конструктивного вияву почуттів, що можливе лише на засадах проектно-дослідного підходу, у процесі застосування якого формується рефлексивне мислення [10, с. 17]. Крім того, у дослідженні В. Бобрицької встановлено, що поліпшення мобільності студентів і викладачів пропонувалося шляхом підвищення привабливості європейського простору вищої освіти, покращення фінансового забезпечення, надання візової підтримки, грантів, створення умов для збільшення кількості спільних і запровадження навчальних гнучких програм, підвищення відповідальності усіх ЗВО за забезпечення мобільності викладацького складу і студентів, визначення індикаторів виміру та моніторингу мобільності тощо [6, с. 44].

Аналіз названих дисертаційних робіт дозволяє нам також стверджувати, що проблема розвитку професійної мобільності вимагає інтегрованого, міждисциплінарного вивчення у контексті передумови побудови успішної кар'єри, переорієнтування, переоцінки нових професійних реалій. У цьому сенсі ми повністю погоджуємося з О. Семеног [20], яка визнає професійну мобільність як закономірний та невід'ємний показник професійної та соціальної зрілості працівника.

Виділимо ще низку наукових досліджень, реалізованих задля формування професійної мобільності:

- за допомогою контекстного (І. Герасимова) і ресурсного підходів (Н. Денисенко);
- через акмеологічні технології (О. Гусак);
- завдяки стимулюванню (Н. Кожемякіна);
- з використанням міжпредметних зв'язків, інформаційних технологій (Є. Іванченко), інтерактивних методів навчання (І. Чорна);
- на засадах дидактичного вибору (Н. Головня) тощо.

Розглянемо далі ще низку наукових результатів, які становлять певний інтерес для нашого дослідження.

Так, у дослідженні Ю. Завалевського встановлено, що професійна мобільність педагогів охоплює різноманітні зміни змісту, характеру та умов праці. Вона виражається у зміні

професії (спеціальності, спеціалізації), кваліфікації, посади та місця роботи. Показниками сформованості професійної мобільності є готовність до постійного навчання, підвищення кваліфікації та самоосвіти; сприйняття інновацій та здатність їх застосовувати у діяльності; готовність до оволодіння новою спеціальністю чи спеціалізацією [27, с. 40–41].

Цінними в контексті реалізації ключової реформи МОН України «Нова українська школа» вважаємо дослідження Н. Заєць, якою встановлено, що професійна мобільність керівника нової української школи є сукупністю якостей особистості, що проявляються в умінні успішно здійснювати свою професійну діяльність; у легкій інтеграції з одного виду діяльності до іншого; у системному оволодінні, удосконаленні та впровадженні професійних знань; у потребі в саморозвитку і самовдосконаленні, самореалізації; у прагненні до розширення горизонту професійного профілю; в умінні бути потужним мотиваційним прикладом для професійного зростання інших [28, с. 44].

У дослідженні Н. Грицькової подано особливості соціально-професійної мобільності вчителя в умовах сучасної середньої школи, серед них:

- критичність особистості, здатність адекватно оцінювати свої результати і намічати нові перспективи;
- відкритість по відношенню до нового, впевненість у своїх силах;
- широта та багатогранність мислення, здатність переходити від одного способу діяльності до іншого [29].

Виділимо також результати досліджень Н. Чіжової, яка розробила педагогічні умови формування професійної мобільності; Т. Гордєєвої та І. Хом'юк, які висвітлили етапи формування професійної мобільності; С. Даньшевої і І. Хорева, які обґрунтували чинники професійної мобільності тощо.

У контексті нашої роботи цінним вбачаємо наукові погляди Н. Луцан, який пов'язує професійну мобільність з необхідністю навчатися впродовж життя, що співзвучне актуальній освітній парадигмі – педагогічній акмеології, яка вивчає професійне становлення педагога, досягнення ним вершин професіоналізму у фаховій підготовці [30, с. 258].

Різнопланові ідеї щодо розвитку професійної мобільності в контексті освіти дорослих знаходимо ще у низки авторів. Так, І. Герасимова обґрунтовує можливість застосування андрагогічного підходу до формування професійної мобільності [21, с. 50–51]. О. Ієвлев описує досвід щодо створення Центрів мобільності, які виконують координаційну, управлінську, інформаційну, аналітичну та консультативну функції, причому формування професійно-педагогічної мобільності виступатиме однією із функцій таких служб [31, с. 99].

У дослідженні Л. Грибової професійна мобільність виступає в якості критерія ефективності підвищення кваліфікації фахівців. На думку автора вона характеризує якість особистості, що забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових загально професійних компетенцій; діяльність людини, що детермінована подіями, які змінюють середовище [22, с. 202].

Узагальнюючи результати досліджень, варто зазначити, – незважаючи на те, що професійна мобільність як міждисциплінарний феномен є предметом дослідження багатьох наукових галузей, вона розглядається як взаємозв'язок особистісних і ділових якостей особистості, що дозволяють вирішувати професійні завдання й досягати високих професійних результатів. Відмітимо також, що післядипломна та неформальна освіта виступають не лише важливою умовою професійного розвитку фахівців, а ще й створюють оптимальні умови для розвитку професійної мобільності учителів.

Аналіз наукових джерел з розвитку професійного вивіщення учителів свідчить, що проблема професійного вдосконалення педагогів є доволі розгалуженою в сучасній теорії та практиці професійної освіти. Разом із тим, практично нерозробленим залишається вагомий аспект реалізації професійного становлення учителів в умовах неформальної освіти.

Перш за все зазначимо, що відповідно до ст. 8 Закону України «Про освіту» неформальна освіта – це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися

присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій. У законі також зазначено, що особа реалізує своє право на освіту впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної (самоосвіти) освіти, при цьому держава визнає ці види освіти, створює умови для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги, а також заохочує до здобуття освіти всіх видів.

Теоретико-методологічні засади неформальної освіти розкрито в роботах В. Андрущенко, Л. Лук'янової, В. Олійника, Н. Ничкало, В. Огнев'юка, О. Огієнко та ін.

Можливість отримання неформальної освіти для вчителів окреслена в основних документах: «Типове положення про атестацію педагогічних працівників», «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», де зазначено, що умовою чергової атестації педагогічних працівників є обов'язкове проходження не рідше одного разу на п'ять років підвищення кваліфікації на засадах вільного вибору форм навчання, програм і навчальних закладів. Основними видами підвищення кваліфікації виступають такі: навчання за відповідною програмою; стажування; участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо. Важливим в контексті нашого дослідження вважаємо той факт, що серед завдань підвищення кваліфікації є професійне вивіщення вчителів, зокрема, в контексті удосконалення раніше набутих компетентностей, зокрема, професійної мобільності.

Сучасний дисертаційний фонд містить низку досліджень з питань розвитку неформальної освіти, причому переважно представлено роботи історико-педагогічного, компаративного характеру. Так, В. Давидова досліджувала неформальну освіту дорослих у навчальних гуртках Швеції, Н. Горук вивчала проблеми неформальної освіти жінок у США, Н. Таннус розглядала неформальну освіту як чинник покращення якості освіти та соціального клімату в школі (на прикладі арабського сектору Ізраїлю) тощо. Крім того, реалізовано дослідження з особливостей неформальної освіти Бельгії (О. Фучила), Німеччини (В. Солощенко), США (Н. Терьохіна), Канади (В. Жуковський), Польщі (Т. Повалій). У зазначених роботах висвітлено основні форми, методи й засоби реалізації

неформальної освіти, подано напрямки їхньої імплементації в освітянській практиці України.

Ми погоджуємося з думками О. Василенко, що дослідження результатів упровадження неформальної освіти дорослих як у розвинених, так і в країнах, що розвиваються, за останні роки свідчать, що саме неформальна освіта виступає дійсно тією демократичною та гуманістичною освітою, що забезпечує можливість отримання освіти всіма бажаними, незалежно від віку, статі, соціального стану та місця проживання [32, с. 37]. Погоджуємося також з Н. Павлик, що організація неформальної освіти є важливим соціально-політичним завданням діяльності більшості розвинених країн світу [33, с. 86].

Вивчення робіт щодо становлення поняття «неформальна освіта» дозволяє нам стверджувати, що воно є доволі новим в контексті багатостолітнього розвитку освітянського простору. Так, у роботі В. Горшкової «Взаємодія формальної, неформальної та інформальної освіти як сучасний напрям розвитку людини» зазначено: «Незважаючи, що до феномену неформальної освіти звернулися в Європі наприкінці XIX ст., перші роботи з дослідження неформальної освіти з'явилися лише в 70-х рр. минулого століття» [34, с. 176].

Зараз активно розвиваються дві основні концепції неформальної освіти: американська (історики педагогіки відомим представником цієї концепції називають Джона Дьюї) і європейська. Відповідно до першої концепції, розвиток неформальної освіти обумовлений конкретними освітянськими потребами та інтересами, які не обов'язково пролонговані за часом. Європейська концепція розглядає парадигму неформальної освіти протягом усього життя (Лісабонська стратегія (2000 р.), рекомендації Ради Європи щодо визнання неформальної освіти (2002 р.), оновлені рекомендації Єврокомісії щодо визнання неформальної освіти (2012 р.) тощо).

Найбільш дотичним до тематики нашого дослідження вважаємо наукові розвідки В. Осадчого щодо короткострокових програм навчання інженерів-програмістів у закладах неформальної освіти. У процесі дослідження автором проаналізовано напрями діяльності 55 навчальних центрів, які

здійснюють підготовку програмістів за короткостроковими програмами. Установлено, що курсова підготовка інженерів-програмістів має низку переваг: обмежений термін навчання, чітко визначена спеціалізація, відповідність потребам людини і роботодавця, можливості для підвищення кваліфікації або перепідготовки фахівців. В. Осадчим указано також недоліки неформальної освіти: відсутність фундаментальної підготовки, неможливість організації повного циклу підготовки інженерів-програмістів, відсутність легалізованих документів про освіту, відсутність у закладах освіти технологій визнання результатів, отриманих під час курсового навчання [35, с. 76–77]. Виділені переваги та недоліки стануть для нас орієнтиром при розробленні авторської педагогічної технології розвитку професійної мобільності учителів в умовах неформальної освіти.

Як зазначає С. Овчаров у дослідженні про неперервну професійну освіту вчителів, загалом в Україні існування неформальної освіти охоплює наступні галузі: позашкільна освіта; післядипломна освіта та освіта дорослих; громадянська освіта (різнопланова діяльність громадських організацій); шкільне та студентське самоврядування (через можливість набуття управлінських, організаторських, комунікативних та ін. умінь); освітні ініціативи, спрямовані на розвиток додаткових умінь та навичок (комп'ютерні та мовні курси, гуртки за інтересами тощо); університети третього віку. Крім того, неформальна освіта може відбуватися в будь-якому середовищі (навчальному закладі, сім'ї, церкві, товаристві тощо), у будь-якому віці, в індивідуальній або груповій формі [36, с. 59].

Аналіз розглянутих досліджень дозволяє нам зробити наступні узагальнення: як правило, неформальна освіта України доповнює формальну освіту, разом із тим останнім часом з'являються все більше прикладів реалізації різних форм неформальної освіти, в яких розкривається навчальний матеріал, що є інноваційним за своєю сутністю та відповідає викликам сьогодення.

Саме неформальна освіта як найкраще сприяє формуванню готовності вчителів до глобальних змін, що відбуваються в суспільстві, адже, як зазначає О. Барна, сучасний

вчитель має володіти предметними компетенціями та методиками впровадження інноваційних технологій в навчальних процес відповідно до вимог часу. І такі тенденції, безумовно, мають бути відображені як в університетських дисциплінах з методики навчання, так і в курсах неформальної освіти [37, с. 30].

Приклади реалізації неформальної освіти в Україні знаходимо ще в низці наукових розвідок: розглянуто принципи реалізації тренінгів у неформальній освіті для вчителів Нової української школи (Ю. Махновець), окреслено методичний супровід організації та проведення фестивалів неформальної освіти дорослих (О. Рассказова), виділено особливості реалізації неформальної освіти в Україні (Н. Павлик) тощо.

Вважаємо за доцільне більш детально розглянути результати роботи Н. Павлик щодо окреслення проблемного поля досліджень у галузі неформальної освіти:

- вивчення освітніх тенденцій додаткової професійної підготовки та перепідготовки фахівців різних спеціальностей з урахуванням потреб ринку праці, стратегії освітньої політики і політики працевлаштування, суперечностей і потреб наявних суспільних перетворень;

- дослідження освітніх потреб та інтересів різних вікових і соціальних груп населення;

- характеристика освітнього потенціалу різних форм позаінституціонального навчання;

- розроблення змісту, технологій, методів, напрямків і функцій неформальної освіти;

- аналіз результативності й ефективності різних форм і методів неформальної освіти тощо [33, с. 56].

Уважаємо, що для реалізації окреслених завдань варто буде взяти до уваги ідеї В. Успенського, який виділив характеристики неформальної освіти:

- суспільний характер керівництва;
- варіативність програм і термінів навчання;
- поєднання форм наукових і прикладних знань;
- добровільний характер навчання;
- систематизованість навчання;
- цілеспрямованість діяльності тих, хто навчається;

- спрямованість на задоволення освітніх потреб окремих соціальних, професійних груп;
- створення комфортного освітнього середовища для спілкування дорослих;
- можливість психологічного захисту в умовах соціальних змін [38, с. 25–27].

Н. Гущина, яка досліджувала неформальну освіту дорослих як якісно нове явище у соціальній та освітній практиці, виділила принципи неформальної освіти (міждисциплінарний, культурологічний, середовищний і ситуаційний). Крім того встановлено, що цілі і зміст неформальної освіти дорослих визначаються на основі поєднання принципу задоволення освітніх потреб окремої особистості з принципом урахування інтересів і потреб різних соціальних верств і груп [39, с. 237]. Визначення принципів реалізації неформальної освіти зустрічаємо й в роботі І. Пічугіної [40]. Нам імпонує, що автор серед інших виділяє наступний – вчитися в дії, вчитися взаємодіяти і вчитися вчитися, що є підтвердженням й нашим поглядів на становлення та реалізацію неформальної освіти в Україні.

Звертаємо увагу й на дисертаційне дослідження О. Шапочкіної, яка обґрунтувала етапи навчально-пізнавальної діяльності особистості у процесі неформальної освіти: інтуїтивний – характеризує появу мотиву пізнавальної діяльності, виникнення емоції та стійкого інтересу особистості; нормативний – пов’язаний з відбором оптимальних методів, засобів, прийомів організації пізнавальної діяльності; активний – відбувається вибір особистістю різних форм організації неформальної освіти та застосування отриманих компетенцій у навчанні, професійній діяльності, у житті; креативний – пошук, прагнення до освіти протягом життя; творча діяльність, що підкріплена стійкою вмотивованістю дій [41, с. 10–11].

Узагальнення сприйняття неформальної освіти знаходимо в докторському дослідженні Н. Павлик, яка розглянула дві площини функцій неформальної освіти: вертикальну (соціальну) – як площину зростання статусу учасників та горизонтальну (особистісну) – як площину розширення можливостей для задоволення потреб і інтересів учасників [33, с. 102].

Отже, вивчення наукових робіт дозволяє нам виділити характерні риси сучасної неформальної освіти: неформальна освіта може реалізуватися як окремо, так і разом з формальною та інформальною освітою; неформальна освіта за своїм змістом є гнучкою, мобільно орієнтується на запити педагогів-практиків; неформальна освіта переважно короткострокова й враховує побажання осіб, які навчаються, щодо реалізації змісту, форм, методів, часу та ін.; неформальна освіта відбувається в умовах позитивного психологічного середовища, що сприяє ефективності освітнього процесу.

Здійснений у даному підрозділі аналіз наукової літератури з проблеми дослідження уможливив зробити низку висновків узагальнювального характеру та визначити вихідні теоретичні позиції в контексті розвитку професійної мобільності учителів в умовах неформальної освіти:

1. Аналіз наявних у науці наукових знань, що розкриває різноманітні підходи та аспекти професійної мобільності, дозволив установити, що інтерес до зазначеної проблеми обумовлений насущною потребою закладів середньої освіти в учителях, які здатні постійно вдосконалювати свої компетентності, адаптуватися до швидкоплинного змісту навчальної дисципліни, активно діяти та приймати рішення, переходячи від одного виду діяльності до іншого, мати особистісно-креативні якості, що визначають готовність до подальшої самоосвіти та відповідальної й ініціативної професійної діяльності.

2. Професійна мобільність виступає сучасним міждисциплінарним феноменом та є предметом дослідження психолого-педагогічних, філософських, соціологічних, економічних наук, державного управління тощо. Аналіз наукових джерел, у яких розкрито сутність професійної мобільності, дозволив установити, що науковці неоднаково ставляться до визначення цього поняття, розуміючи під ним здатність і готовність, інтегровану якість особистості, складне інтегративне утворення, сукупність процесів, специфічний вид діяльності тощо, але ототожнюють їхні сутнісні характеристики. Установлено, що професійну мобільність учителя варто розглядати як комплексну узагальнювальну характеристику його освітньої діяльності, що містить різні якісні риси

особистості вчителя та особливості його праці.

3. Проведений аналіз науково-педагогічних джерел дозволив з'ясувати, що неформальна освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій, може відбуватися в процесі стажування, участі в семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо. Аналіз реалізації неформальної освіти в інших країнах (США, Канада, Ізраїль, Швеція, Бельгія, Польща) уможливив висвітлити основні форми, методи й засоби реалізації неформальної освіти, подати напрямки їхньої імплементації в освітянській практиці України. Крім того, виділено характерні риси сучасної неформальної освіти: неформальна освіта може реалізуватися як окремо, так і разом з формальною та інформальною освітою; неформальна освіта за своїм змістом є гнучкою, мобільно орієнтується на запити педагогів-практиків; неформальна освіта переважно короткострокова й враховує побажання вчителів щодо реалізації змісту, форм, методів, часу та ін.; неформальна освіта відбувається в умовах позитивного психологічного середовища, що сприяє ефективності освітнього процесу.

Список використаної літератури

- 1. Чарльз Дарвін.** URL: https://uk.wikiquote.org/wiki/Чарлз_Дарвін. **2. Савченко О.** Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2001. № 7. С. 1–4. **3. Академічний** тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s/mobiljnyj>. **4. Національний** освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І.І. Бабин, Я.Я. Болюбаш, А.А. Гармаш та ін.; за ред. Д.В. Табачника і В.Г. Кременя. Київ : ТОВ «Видав. дім “Плеяди”», 2011. 100 с. **5. Гончаренко С. У.** Дидактичні аспекти освіти дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2009. Вип. 1. С. 67–73. **6. Бобрицька В. І.** Професійна мобільність: контекст болонських реформ. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія*. 2013. № 20. С. 42–45. **7. Безпалько О.** Компоненти професійної мобільності майбутніх соціальних педагогів. *Збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені*

Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. Київ, 2012. Випуск 7. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._Випуск_7.

8. Чуйко О. Аналіз мотиваційних чинників професійної мобільності фахівця (на матеріалах емпіричного дослідження). *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія.* 2011. Вип. 16(1). С. 112–121.

9. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. Москва : Издательство «Эгвес», 2008. 136 с.

10. Клименко Ю. А. Професійна мобільність майбутніх учителів у країнах Євросоюзу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2011. 20 с.

11. Кожемякіна Н. І. Соціально-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2006. 20 с.

12. Шпекторенко І. В. Професійна мобільність державного службовця : монографія; Нац. акад. держ. упр. при Президентові України, Дніпропетр. регіон. ін-т держ. упр. Дніпропетровськ : Монолит, 2009. 243 с.

13. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика: словарь. Москва : НМЦ СПО, 1999. 538 с.

14. Чусова О.М. Професійна мобільність майбутніх соціальних педагогів у процесі взаємодії з молодшими школярами девіантної поведінки. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер. : Психолого-педагогічні науки.* 2012. № 6. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_6_41.

15. Сушенцева Л. Л. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012. 44 с.

16. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. Одеса, 2005. 20 с.

17. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика. Дніпропетровськ : ІМА-ПРЕС. 2009. 367 с.

18. Гусак О. Г. Міжпрофесійна мобільність

фахівців у системі державної служби України (на прикладі офіцерів, звільнених у запас) : автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр.: 25.00.03; Дніпропетр. регіон. ін-т держ. упр. Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. Дніпропетровськ, 2008. 20 с. **19. Малыгина О. А.** Профессиональная мобильность выпускника технического университета как одна из целей высшего образования. *Научные технологии*. 2009. Т. 10, № 7. С. 73–80. **20. Семенов О.** Формування професійної мобільності у процесі магістерської підготовки майбутніх філологів в Україні та зарубіжжі. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2016. № 6(4). С. 76–83. **21. Герасимова І. Г.** Становлення проблеми формування професійної мобільності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 38. С. 13–17. **22. Грибова Л. В.** Професійна мобільність як один із критеріїв ефективності підвищення кваліфікації фахівців. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. Вип. 44. С. 198–203. **23. Педагогічна Конституція Європи**. URL: <http://yspu.org/images/0/00/Frankfurt2013.pdf>. **24. Пілецька Л.** Професійна мобільність особистості як одна зі складових соціальної мобільності. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2011. Вип. 16(2). С. 280–287. **25. Денисенко Н. Г.** Роль ресурсного підходу у системі формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2017. Вип. 3. С. 149–152. **26. Зеер Э. Ф.** *Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов*. Москва : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 336 с. **27. Зінченко В. П., Завалевський Ю.І.** Професійна мобільність і профорієнтована компетентність як складові конкурентоспроможності педагога. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. : Педагогічні науки*. 2015. Вип. 28. С. 34–42. **28. Заєць Н. Ю.** Сучасні погляди на розвиток професійної мобільності керівників нової української школи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*.

Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. 150. С. 41–45.

29. Грицькова Н. В. Особливості соціально-професійної мобільності вчителя в умовах сучасної середньої школи. *Науковий вісник Донбасу.* 2011. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_1_6.

30. Луцан Н. І. Педагогічні умови формування професійної мобільності вихователя дошкільного закладу. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського.* Сер. : Педагогічні науки. 2014. Вип. 1.45. С. 87–89.

31. Ієвлєв О. М. Система роботи закладу вищої освіти з формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача в умовах магістратури. *Молодий вчений.* 2019. № 2(1). С. 96–100.

32. Василенко О. В. Неформальна освіта дорослих: нове соціально-освітнє явище. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* 2013. Вип. 7. С. 35–44.

33. Павлик Н. *Теорія і практика організації неформальної освіти молоді: навчальний посібник.* Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 162 с.

34. Горшкова В. В. Взаимодействие формального, неформального и информального образования как современное направление развития человека. *Научно-методический электронный журнал «Концепт».* 2014. Т. 26. С. 176–180.

35. Крашеніннік І. В., Осадчий В. В. Короткострокові програми навчання інженерів-програмістів у закладах формальної і неформальної освіти України. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти.* 2017. № 54–55. С. 72–82.

36. Овчаров С. М. Основні компоненти системи неперервної професійної освіти вчителів інформатики. *Сборник научных трудов SWorld.* Вып. 2 (39). Том 10. Иваново : Научный мир, 2015. С. 56–60.

37. Барна О. В. Технологія змішаного навчання в курсі методики навчання інформатики. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету.* 2016. Вип. 2. С. 24–37.

38. Успенский В. Б. *Введение в психолого-педагогическую деятельность: учеб. пособ.* Москва Владос-Пресс, 2003. 176 с.

39. Гущина Н. І. Неформальна та інформальна освіта дорослих як невід’ємна складова освіти впродовж життя: європейський вимір. *Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології: збірник матеріалів II-ї Всеукраїнської Інтернет-конференції 28 квітня 2017 р. м. Київ;*

редкол.: В.В.Сидоренко, М.І.Скрипник, Я.Л.Швень. Київ : ЦППО, 2017. С. 234–239. **40. Пічугіна І. С.** Сучасний стан застосування інформаційно-комунікаційних технологій для самоосвіти та саморозвитку особистості дорослих. *Information Technologies in Education*. 2015. № 24. URL: http://ite.kspu.edu/en/webfm_send/854. **41. Шапочкіна О. В.** *Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині*: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04; Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012. 20 с.

С. І. Ткачов

доктор педагогічних наук, професор, професор
кафедри педагогіки та психології
Харківської державної академії фізичної культури

Н. О. Ткачова,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

СУЧАСНА НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА: СУТЬ, МОЖЛИВОСТІ ТА РИЗИКИ

Анотація. У підрозділі визначено, що неформальна освіта – це освіта, яка здійснюється поза системою формальної освіти й не закінчується присудженням визнаних державою освітніх кваліфікацій, хоча може передбачати присудження здобувачам певних часткових освітніх кваліфікацій. Виявлено можливості цієї освіти та провідні фактори, які сприяють її активному розвитку. Схарактеризовано основні функції (освітня, виховна, розвивальна, компенсаторна, соціально-адаптивна, коригувальна, культуроформувальна, аксіологічна, корекційно-реабілітаційна, дозвіллева, синдикативна, профілактично-регулювальна) цієї освіти. Виявлено її характерні ознаки

(загальнодоступність, відкритість і неоднорідність цільових навчальних груп, партисипативність, добровільність, функціональність, гнучкість тощо). Наведено основні форми, методи здійснення неформальної освіти в Україні та за кордоном. Проаналізовано найбільше поширені недоліки й ризики її реалізації в сучасному суспільстві. Запропоновано шляхи підвищення ефективності зазначеної освіти.

Ключові слова: *неформальна освіта, формальна освіта, інформальна освіта, тіньова освіта, форми й методи, характерні ознаки, ризики неформальної освіти.*

Соціально-економічні реалії сучасного українського суспільства та світу загалом (інтенсивний розвиток інформаційного потоку й інноваційних комп'ютерних технологій; зростання майнової нерівності між людьми; поглиблення глобалізації світової економіки, збільшення тривалості життя людей та зрушення в структурі вікових верств населення в бік похилих осіб і продовження їхньої трудової активності; активне зростання мобільності фахівців тощо) спричиняють кардинальні зміни в системі освіти та вимагають від кожної людини постійного оновлення засвоєних знань і вмій.

У науковій літературі також зазначено, що сьогодні відбуваються динамічні та глибокі зміни в різних галузях виробництва, постійно зростає рівень інтелектуалізації всіх видів праці, що зумовлює актуальну необхідність прояву людиною професійної мобільності та прагнення до здійснення неперервного навчання протягом усього життя. Крім того, варто привернути увагу до загострення глобальних проблем людства, унаслідок чого воно взагалі опинилося на межі виживання. Це актуалізує важливість виконання нагального завдання формування кожної людини як високоосвіченої, креативної особистості, яка здатна стати активним творцем подальшої історії та добре усвідомлювати відповідальність за свої дії [1, с. 1].

У світлі викладеного значно зростає роль неформальної освіти, що стає необхідним аспектом життєдіяльності членів сучасного суспільства. За результатами досліджень українських фахівців (О. Аніщенко, О. Василенко, Л. Лук'янова, С. Прийма

та інші), спрямованих на вивчення тенденцій подальшого розвитку неформальної освіти в розвинених країнах світу, вона відрізняється високим ступенем демократизму й гуманізму, бо дає змогу максимально врахувати індивідуальні інтереси, потреби, здібності кожної людини, незалежно від її національності, віку, статі, соціального стану, а в останні роки – і місця проживання [2; 3], адже можливість здійснення неформальної освіти в режимі не тільки офлайн, але й онлайн значно розширило географічні межі для її учасників.

Як зазначено в науковій літературі, про неформальну освіту як окремий феномен почали говорити з 1967 р., коли учасниками міжнародної конференції в Уільямсбергі (США) було проведено аналіз наявної світової кризи в царині освіти та визначено шляхи її подолання. Зокрема, доповідачі висловили занепокоєння невідповідністю багатьох навчальних програм вимогам того часу, привернули увагу до існуючих у багатьох країнах труднощів фінансування формальної освіти, а також відзначали той факт, що державні системи освіти занадто повільно адаптуються до тих інтенсивних змін, що відбуваються в суспільстві. Унаслідок цього було зафіксовано потребу в доповненні формальної освіти іншими її видами [3, с. 172, 173].

У 1968 р. Ф. Кумбсом у його книжці «Світова освітня колегія: системний підхід» уперше в науковий обіг було введено поняття «неформальна освіта» [4]. У 1974 р. Ф. Кумбс і М. Ахмед у своїй праці «Наступ на сільську бідність: як може допомогти неформальна освіта» запропонували класифікацію різних видів освіти, а саме:

1) формальна освіта, яка являє собою ієрархічну, у хронологічному порядку градуйовану освітню систему, що об'єднує в собі різні заклади освіти: від початкової школи до університету. Реалізація формальної освіти передбачає здійснення загального академічного навчання людей за різними спеціалізованими програмами в різних установах, забезпечуючи професійну освіту майбутніх фахівців;

2) неформальна освіта, що являє собою будь-яку організовану навчальну діяльність за межами встановленої формальної системи, тобто окремий вид навчальної діяльності,

спрямованої на реалізацію навчальних запитів та індивідуальних цілей суб'єктів навчання;

3) інформальна освіта як освітній процес, що триває протягом усього життя людини й передбачає набуття нею нових знань і навичок, формування певних суб'єктивних поглядів і цінностей під впливом ресурсів власного середовища (починаючи від сім'ї та сусідів, ігор, роботи, бібліотеки й засобів масової інформації тощо) та на основі накопичення повсякденного досвіду [5].

За висновками авторів, формальну освіту забезпечують різні заклади вищої освіти, неформальну – громадські групи й інші організації, а інформальна охоплює взаємодію із сім'єю, друзями, колегами по роботі й іншими людьми, із якими контактує особа. При цьому науковці наголошували на тому, що між зазначеними видами навчання існує тісний взаємозв'язок [5, с. 59].

Варто також привернути увагу до розкриття суті неформальної освіти укладачами англомовної Міжнародної енциклопедії освіти (1985). Зокрема, у ній відзначено, що неформальна освіта являє собою будь-яку організаційно оформлену систематичну освітню діяльність, що здійснюється за межами традиційних закладів освіти з метою забезпечення навчання певних груп населення [6].

Значний інтерес у контексті порушеної проблеми викликали також матеріали про визначення статусу неформальної освіти та її місце в загальній системі освіти, які були підготовлені учасниками Парламентської асамблеї Ради Європи в Страсбурзі в 2000 р. Зокрема, у цих матеріалах відзначено, що у зв'язку із швидко змінними технологічними, соціальними й економічними змінами в суспільстві система формальної освіти вже не здатна задовольнити потреби людей, тому її слід доповнити й посилити засобами неформальної освітньої практики. Схвалюючи створення при Раді Європи так званої «робочої групи з питань неформальної освіти», учасники асамблеї констатували, що неформальна освіта є результатом індивідуальної ініціативи людей, яка проявляється завдяки участі в різноманітних навчальних заходах, що проводять поза межею формальної системи освіти. У вказаному документі

також встановлено, що вагому роль у реалізації неформальної освіти виконують різні неурядові організації, які займаються громадською роботою й, зокрема, організацією діяльності молоді. Крім того, рекомендовано збільшувати кількість людей, які не тільки здобувають освіту неформальним способом, але й реалізують її в ролі викладача, тобто здійснюють так звану «освіту однолітків» [7].

Слід відзначити, що в прийнятих на асамблеї рекомендаціях наголошено на необхідності визнання на державному рівні неформальної освіти як невід'ємної складової практичної реалізації концепції освіти протягом усього життя, спрямованої на здобуття й удосконалення людьми різного віку знань, умінь і навичок, необхідних для успішної адаптації до навколишнього середовища в умовах його постійної зміни. Також підкреслено необхідність упровадження в реалізацію неформальної освіти інноваційних інформаційних технологій і розроблення ефективних систем оцінювання її результатів, що дасть змогу зіставляти їх із визначеними на міжнародному рівні вміннями й компетентностями. Крім того, акцентовано увагу на важливості забезпечення доступності неформальної освіти для різних категорій населення завдяки підвищенню гнучкості умов праці людей (наприклад, можливість отримання працівниками позачергової неоплачуваної відпустки), надання так званих дорожніх грантів особам, які проживають у віддалених регіонах, а також шляхом проведення заходів для соціально незахищених людей (наприклад, для матеріально незабезпеченої чи навіть маргіналізованої молоді, людей із особливими потребами, представників меншин тощо). Для підвищення якості неформальної освіти запропоновано також проводити спеціальну роботу з метою підвищення кваліфікації викладачів та коучів [там само].

У Рекомендаціях ради ЄС про визнання неформального й інформального навчання від 20 грудня 2012 року наголошено на тому, що неформальна освіта являє собою плановану навчальну діяльність людей, яка передбачає чітке визначення її мети та тривалості, а також забезпечення певної форми педагогічної підтримки [8]. Як зазначено в освітньому глосарію ЮНЕСКО, неформальна освіта є освітою, що має інституціолізований,

навмисний характер і спланована суб'єктом її здобуття. Характерною ознакою неформальної освіти є те, що вона виступає доповненням до формальної освіти або її альтернативою, даючи змогу людині навчатися впродовж усього життя, але не обов'язково забезпечуючи цю неперервність. Так, ця освіта може бути реалізована у формі коротких навчальних курсів, майстер-класів чи семінарів. Як правило, неформальна освіта не передбачає надання кваліфікації, а її результати часто не визнають національні органи управління освітою [9].

Зазначимо, що в сучасній зарубіжній науковій літературі запропоновано різні визначення поняття «неформальна освіта». Зокрема, учені трактують це поняття як:

- освітній процес, що органічно вплітається в професійне й буденне життя особистості та відбувається поза межами закладів освіти (П. Джарвіс, А. Л. Уїлсон [10]);

- систематичну, спеціально організовану освітню діяльність людей, що забезпечує певні види їхнього навчання й реалізується поза межами системи формальної освіти (М. Ахмед, Ф. Кумбс [5]);

- будь-яку навчальну діяльність людини в її робочий чи позаробочий час, що відбувається в оточенні інших фахівців чи родини й не має ознак організованості, структурованості та спланованості (Х. Коллі, П. Ходкінс, Дж. Малком [11]);

- сукупність освітніх заходів, ініційованих працівниками в робочих умовах, що забезпечують формування їхніх професійних знань і навичок (Т. Буало, Д. Кофер, М. Ломан [12–14]).

Доцільно зауважити, що в умовах інтеграції України в європейський освітній простір активно формується українська модель неформальної освіти. Зокрема, у Законі України «Про освіту» (2017) уперше на державному рівні було визначено, що неформальна освіта являє собою освіту, «яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій» [15].

Як свідчить аналіз сучасної вітчизняної літератури, тлумачення терміну «неформальна освіта» загалом збігається із

розумінням цього терміну іноземними вченими. Так, українські науковці під указаним феноменом розуміють:

– структурована, організована та цілеспрямована навчальна діяльність, що здійснюється за межами закладів формальної освіти й дає змогу задовольняти різноманітні освітні потреби різних груп людей без надання легалізованого диплому (А. Гончарук [16]);

– процес цілеспрямованого діалогічного навчання, що здійснюється поза закладами формальної освіти, не співпадаючи зі змістом, формами й методами освітніх установ і державних інституцій та виступаючи альтернативою, доповненням і продовженням діючих освітніх систем; будь-яка організована систематична освітня діяльність, що реалізується поза межами формальної системи освіти для забезпечення певного виду навчання для різних груп населення (Т. Журавель, Ю. Рогозна [17]);

– освіта, яка організована поза межами традиційної (формальної, нормативної) освітньої системи та призначена для задоволення освітніх потреб певної окремої групи людей (Л. Лук'янова [18]).

– культурно-освітню роботу, що характеризується систематизованістю й цілеспрямованістю, реалізується з урахуванням індивідуальних інтересів і потреб людей та не передбачає здобуття ними диплому про освіту (Л. Сігаєва [19]);

– отримання людиною нової інформації про різні сторони життя за допомогою навчання завдяки застосуванню відповідних форм навчальної діяльності (курси, гуртки за інтересами, секції, відвідування церкви тощо) (Н. Терьохіна [20]);

– складник неперервної освіти, що являє собою самостійно мотивований вид освітньої діяльності, пов'язаної з осмисленим вибором людьми різноманітних форм організації навчання, спрямованих на професійне чи особисте самовдосконалення, опанування потрібних людині додаткових компетенцій (О. Шапочкіна [21]).

Аналіз визначень поняття «неформальна освіта» в працях різних зарубіжних і вітчизняних науковців свідчить про те, що вони суттєво узгоджені між собою, хоча водночас і мають певні значні відмінності. Певну неузгодженість у визначенні вченими

основних ознак неформальної освіти можна пояснити різними причинами. По-перше, наявна неоднозначність наукових поглядів зумовлена тим, що цей феномен є достатньо складним і багатограним, а тому його суть неможливо трактувати однозначно.

По-друге, у вітчизняній науковій літературі зазначене поняття являє собою еквівалент відповідного англійського терміну, тобто воно було запозичене з англійської наукової літератури. Однак очевидно, що наявність певних мовних нюансів у перекладі тих чи інших наукових понять може спричинити певні непорозуміння між носіями різних мов щодо трактування наукової термінології. Крім того, В. Бахрушин відзначає, що в силу наявної специфіки вітчизняної системи освіти, яка дотепер суттєво відрізняється від західних освітніх моделей, не завжди можна однозначно (адекватно) перекласти певні освітні терміни українською мовою, бо в ній не завжди є еквіваленти досліджуваних педагогічних об'єктів чи процесів [22].

По-третє, наявні відмінності в розумінні науковцями, зокрема західними й українськими дослідниками, суті неформальної освіти зумовлені неоднаковим статусом цієї освіти в розвинених країнах, у яких традиційно спостерігається значна свобода в організації та відборі змісту освіти закладами освіти, та Україні, де система неформальної освіти тільки починає формуватися. Зокрема, Т. Губанова підкреслює, що сьогодні в різних країнах можливості щодо офіційного визнання чи невизнання державою або уповноваженими недержавними органами кваліфікацій, які одержані за результатами здобуття неформальної освіти, значно відрізняються між собою [23, с. 57].

У цьому плані доцільно також навести висновки О. Биковської, яка цілком справедливо наголошує на тому, що в багатьох міжнародних документах у галузі освіти використовують поняття «неформальна освіта» чи «неформальне навчання». Проте ці міжнародні документи набувають чинності на території конкретної держави тільки після ратифікації. Авторка також відзначає, що запропонований у Законі України «Про освіту» поділ освіти на формальну, неформальну й інформальну недостатньо чітко розмежовує їх між собою. Більше того, і дотепер це положення взагалі не

узгоджено з нормами Конституції України щодо освіти. Як підкреслює О. Биковська, така неузгодженість звужує права та свободу громадян на отримання освіти й офіційне її визнання державними структурами. Дослідниця вважає, що для успішного подальшого розвитку формальної освіти в Україні спочатку треба узгодити зміст нормативних документів щодо її визначення та способів організації [24].

Схожі думки висловлює В. Бахрушин, який теж зауважує, що наведене в Законі України «Про освіту» визначення є достатнім для загального розуміння суті неформальної освіти, проте воно не є коректним для законодавства, бо не задовольняє принцип правової визначеності. Крім того, оскільки це поняття є достатньо новим для вітчизняних освітян, його розуміння не повністю збігається із практикою застосування терміну, що ускладнює і проведення наукових розвідок у галузі неформальної освіти, і її практичну реалізацію [22].

Незважаючи на наявні відмінності в розумінні вченими суті неформальної освіти, практично в усіх наукових джерелах відзначено, що цим поняттям позначають освіту, яка здійснюється поза системою формальної освіти і яка не закінчується присудженням визнаних державою освітніх кваліфікацій, хоча може передбачати присудження здобувачам певних часткових освітніх кваліфікацій. Науковці також наголошують на тому, що роль неформальної освіти в останні роки постійно зростає.

Зокрема, за висновками О. Ройтблат, необхідність модернізації системи освіти та посилення ролі неформальної освіти в її загальній структурі значно зумовлено дією таких основних факторів:

- зміна співвідношень поєднання національних традицій та вітчизняних і зарубіжних новацій у розбудові сучасних освітніх систем;
- заміна соціально-політичних орієнтирів в освітній царині;
- сучасні зрушення у здійсненні освіти різних рівнів (дошкільна, шкільна, професійна, післядипломна);
- тенденції в стані «демографічної картини», які суттєво впливають на організацію та провадження освіти;

- позначення змін місії освіти в сучасному соціумі;
- динаміка розвитку світових інтеграційних процесів у царині освіти та інших галузей життєдіяльності суспільства;
- динамічні перетворення у світі професій (зміни в структурі зайнятості, часових параметрах та основних функціях професійної діяльності: змістовій, технічній, організаційній тощо);
- соціальні зміни (у співвідношенні кількості чоловіків і жінок серед людей різних професій, кількості працівників у різних вікових групах тощо);
- міграційні чинники (тенденції міграційної політики, які проявляються в зростанні кількості дорослих мігрантів та їхніх дітей, що активізує проблему опанування педагогами інтеркультурної педагогіки);
- зміни соціальних характеристик суб'єктів освіти, у тому числі загострення негативних тенденцій (бідність, асоціальність, соціальне сирітство, маргіналізація, девіація, деморалізація тощо) [25, с. 21, 22].

За Т. Губановою, активний розвиток неформальної освіти сьогодні можна пояснити тим, що вона забезпечує важливі позитивні зміни різного масштабу, а саме на рівні:

1) суспільства загалом, сприяючи соціально-економічному розвитку й подальшій демократизації сучасного суспільства, формуванню громадської активності й лідерських якостей здобувачів, розв'язанню проблеми дозвілля та реалізації ідеї неперервної освіти для людей різного віку;

2) системи формальної освіти, забезпечуючи її подальший розвиток шляхом швидкого та гнучкого реагування на нові потреби ринку праці, вимоги здобувачів і роботодавців шляхом введення нових освітніх послуг;

3) самих учасників освітнього процесу, спонукаючи їх до постійного професійного й особистісного самовдосконалення на основі реалізації можливості самостійного вибору режиму, місця, часу тривалості навчання [23, с. 58].

Як зазначено в науковій літературі, в останні роки значно загострилася проблема неформальної освіти дорослих, зокрема через такі причини:

- збільшення загальної тривалості життя людей, і як наслідок – старіння населення, що спричиняє зміну структури вікових груп населення;

- існування глобальних викликів унаслідок перенаселення планети;

- зростання мобільності людей;

- збільшення розриву між матеріально заможною й бідною частиною населення;

- поглиблення глобалізації всіх сфер життєдіяльності суспільства, інтенсивний розвиток наукомістких галузей;

- зміна ринку зайнятості (зміна престижних й неактуальних професій, місця жінок у професійній структурі, підвищення ролі систематичної освіти);

- збільшення інвестицій в освіту, зміни вимог до освітніх результатів, збільшення ролі Інтернету в освіті, цифрова революція;

- зміна ролі держави в устрої життєдіяльності суспільства, форм участі людей у політичному та соціальному житті країни [25, с. 22, 23].

Доцільно також уточнити, що в Україні теж інтенсивно зростає значущість неформальної освіти для її дорослих здобувачів і, зокрема, людей похилого віку, даючи їм змогу проходити потрібну їм професійну підготовку чи перепідготовку. При цьому специфіка реалізації вітчизняної моделі освіти цього контингенту учасників зумовлена дією таких основних факторів:

- відчуття дорослими людьми труднощів адаптації до сучасних динамічно змінних соціально-економічних умов життєдіяльності;

- наявність економічної кризи в країні, що спричиняє посилення майнової диференціації різних верств населення, зниження середнього рівня доходів на душу населення й відсотку зайнятості немолодих людей, зростання безробіття;

- несформованість необхідних для сьогодення фахових умінь і навичок у багатьох досвідчених працівників унаслідок інтенсивних змін у професійній діяльності;

- існування небезпеки зниження рівня доступності освіти для дітей соціально й економічно неадаптованих батьків;

– втрачання вихідцями із сільської місцевості доступу до отримання гідного рівня освіти через брак у сільських школах високопрофесійних учительських кадрів, і як наслідок цього – можливість ще більшого зниження в майбутньому конкурентоспроможності сільських мешканців на ринку освіти та праці [2, с. 3, 4].

У дослідженні особливу увагу приділено визначенню функцій неформальної освіти, що відображають її основне призначення й можливості. Науковці висловлюють різні точки зору із цього питання.

Так, С. Овчаренко, наголошуючи на високому соціально-педагогічному потенціалі зазначеної освіти, виокремила такі її основні функції:

– розвивальну (сприяння розвитку й саморозвитку особистості, спонукання її до оволодіння вміннями здійснення самоосвіти);

– профадаптаційну (забезпечення підвищення фахової кваліфікації суб'єктів навчання);

– адаптаційну (надання допомоги у швидкій адаптації до швидко змінних вимог ринку працевлаштування, підвищення конкурентоспроможності учасників освітнього процесу);

– навчальну (спонукання суб'єктів навчання до поглиблення й оволодіння потрібними їм знаннями, загальними та предметними компетентностями);

– громадянська (сприяння зміцненню демократичності суспільства, розвитку громадянської активності його членів);

– дозвіллева (організація змістовного, особистісно й соціально корисного вільного часу людей різного віку);

– психологічна (створення сприятливих передумов для подальшого розвитку навчальної й соціальної мотивації суб'єктів навчання, їхнього всебічного формування як особистості [26]).

За висновками О. Ройтблат, основними функціями неформальної освіти є такі:

– інструментальна (пов'язана з дією соціально-педагогічного механізму управління й передавання потрібної суб'єкту навчальної діяльності інформації);

- синдикативна (забезпечує об'єднання людей за однаковими освітніми інтересами);
- самовираження (виступає засобом досягнення взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу);
- трансляційна (реалізує оволодіння здобувачами визначеними знаннями та способами діяльності, управління процесами трансляції соціально-професійного досвіду);
- інтеграційна (сприяє сприйняттю й осмисленню в процесі спілкування та обміну думок учасниками освітнього процесу досліджуваних явищ чи процесів);
- освітня (забезпечує оволодіння суб'єктом навчання життєвими та професійно необхідними знаннями, вміннями й компетенціями);
- соціалізуюча (формує навички поведінки в нових умовах соціальної дійсності);
- соціального контролю (регламентує діяльність і поведінку людини в нових умовах соціальної та професійної реальності);
- соціально-професійної кореляції (оцінює відповідність поведінки людини корпоративним нормам, прийнятих у конкретному фаховому співтоваристві);
- експресивна (забезпечення взаєморозуміння переживань та емоційних станів людей під час освоєння нових знань і способів здійснення певного виду діяльності);
- компенсаторна (ліквідація вад у професійній підготовці, прогалин у знаннях і вміннях, які потрібні людині, проте через різні причини не були отримані раніше);
- підтримувальна (підтримання високого рівня професіоналізму фахівця на основі здійснення комунікативної діяльності, що дозволяє йому зіставляти себе та власний досвід із досвідом і досягненнями своїх колег);
- розвивальна (розвиток здібностей і властивостей, необхідних для успішного здійснення фахової діяльності);
- виховна (виховання особистісних якостей і соціальних умінь людей, необхідних їм для життєдіяльності та взаємодії в умовах мінливого соціуму);
- культуроформувальна (формування особистісної культури, культури спілкування людей у системі неформальної

взаємодії, сприйняття «себе» в умовах зміненого соціокультурного простору) [25, с. 117–119].

На основі аналізу можливостей неформальної освіти О. Ройтблат у спільній праці з Н. Суртаєвою було виокремлено також такі функції неформальної освіти:

- забезпечує розвиток соціального партнерства між учасниками освітнього процесу;

- здійснює позитивний вплив на покращення соціальної обстановки в суспільстві загалом;

- сприяє професійній, навчальній і особистісній успішності учасників за умови відповідної адаптації навчальної діяльності та програм навчання до такого складу суб'єктів;

- задовольняє індивідуальні навчальні потреби особистості;

- сприяє завдяки підвищенню освітнього рівня суб'єктів зростанню загального освітнього потенціалу відповідної спільноти, установи, організації, підприємства, регіону, до яких належать ці суб'єкти;

- забезпечує поєднання вдосконалення знань і вмінь людини в царині її любительських занять і захоплень, розширення її культурного кругозору із придбанням нею знань і вмінь, необхідних у побуті, сфері міжособистісного спілкування, забезпеченні компетентної участі в різних видах соціально значущої діяльності [25; 27].

І. Колесникова та інші автори їхньої спільної праці стверджують, що неформальна освіта виконує такі чотири основні соціальні функції:

- адаптаційну (сприяння прийняттю особою нових умов життєдіяльності, забезпечення готовності адекватно поводитися в цих умовах);

- інформаційну (формування в учасників освітнього процесу вмінь пошуку, відбору, інтерпретування, оброблення й використання потрібної інформації);

- розвивальну (сприяння розвитку індивідуальних здібностей особистості, оволодіння нею новими способами діяльності);

– компенсаторну (надання бажаними можливості доступу до альтернативних форм освіти залежно від їхніх індивідуальних потреб і можливостей) [28].

Як уважає О. Баніт, за роллю людини, яка реалізує неформальну освіту, можна виокремити чотири основні групи її функцій, що, у свою чергу, включають у себе такі функції:

- 1) викладацька, просвітницька, компенсаторна;
- 2) адаптаційна, профілактична;
- 3) дорадча, консультаційна;
- 4) керівна, контролююча, експертна, виховна [29].

З урахуванням різних точок зору науковців зроблено висновок про те, що базовими функціями неформальної освіти є такі:

– освітня (засвоєння наукових знань, формування в особистості загальнонавчальних і спеціальних умінь та навичок);

– виховна (формування в суб'єктів навчання наукового світогляду, соціально важливих особистісних якостей і ціннісних ставлень);

– розвивальна (забезпечення розвитку мислення й інших здібностей, формування емоційно-вольової сфери, навчальних і соціальних мотивів людини);

– компенсаторна (надання особистості можливості відтворити впущені раніше через певні причини освітні можливості);

– соціально-адаптивна (сприяння професійній й особистісній адаптації людини до швидко змінного навколишнього світу й, зокрема, мінливих суспільно-політичних та економічних умов життєдіяльності);

– коригувальна (допомога особі своєчасно змінювати відповідно до сучасних реалій власні уявлення про навколишній світ, людей і себе);

– культуроформувальна (активізування розвитку загальнолюдської культури й процесу опанування здобувачами її досягненнями, формування на цій основі особистісної культури людини);

– аксіологічна (інтеріоризація членами суспільства загальнолюдських та національних цінностей);

– корекційно-реабілітаційна (подолання різних видів неграмотності й особистісних вад здобувачів, сприяння розвитку їхньої фізичної, розумової, творчої активності та зміцненню здоров'я);

– дозвіллева (організування цікавого й соціально корисного проведення вільного часу особистості);

– синдикативна (організування спільної діяльності людей за їхніми інтересами та прагненнями);

– профілактично-регулювальна (забезпечення регулювання поведінки людини відповідно до суспільно прийнятих норм і правил поведінки в суспільстві, попередження їх порушення).

Визначені вище функції неформальної освіти реалізують шляхом використання безлічі різних методів, прийомів, форм її реалізації. Причому на їх вибір людиною впливають різні чинники: місце її проживання, вік, стать, віросповідання, рівень попередньо отриманої освіти, індивідуальні інтереси й потреби, стан здоров'я тощо.

Як зазначається в зарубіжній науковій літературі, у межах здійснення неформальної освіти реалізують різноманітні програми навчання, що сприяють оволодінню людьми різного віку функціональною грамотністю, формуванню життєво необхідних та професійних навичок, забезпеченню соціально-культурного розвитку особистості. Неформальну освіту можна реалізовувати також у межах діяльності різних молодіжних клубів та інших громадянських утворень, під час вивчення професійно зорієнтованих (забезпечують підготовку в різних професійних галузях: підприємництві, рослинництві, тваринництві, рибальстві, харчуванні тощо), загальноосвітніх (культурних, мовних тощо) чи здоров'язбережувальних (реалізація фітнес- і спортивних програм) навчальних курсів, які організують різні неосвітні установи чи суспільні спільноти [14].

Важливо відзначити, що в розвинених країнах неформальна освіта, як правило, виступає своєрідним додатком для формальної освіти, даючи людям змогу на практиці здійснювати неперервну освіту. Іншу картину можна спостерігати в слабо розвинених країнах, у яких неформальну освіту нерідко трансформують в основний засіб навчання

функціонально неграмотних людей, а також залучення їх до загальнолюдських цінностей. Наприклад, у бідних латиноамериканських чи африканських країнах із метою акультурації неграмотної частини населення, інтеріоризації людьми провідних соціальних цінностей активно використовують радіо-постанови й телешоу в стилі так званих «мильних опер». Викликає також значний інтерес досвід організації неформальної освіти шляхом використання виконавського мистецтва (вуличний театр, музика, танці, ляльковий театр тощо), рольових ігор із метою боротьби зі СНІДом та здійснення санітарної просвіти бідного люду, проведення реабілітаційної роботи з людьми, які вижили після природних катаклізмів, сприяння встановленню миру й розбудові доброзичливих відносин між різними протиборчими спільнотами тощо [30; 31].

Особливе місце в реалізації неформальної освіти сьогодні займають сучасні комп'ютерні технології, які дозволяють здійснювати навчання волонтерами (найчастіше викладачами, студентами й пенсіонерами) бідних мешканців слаборозвинених країн. Наприклад, американські університети залучають пенсіонерів для навчання бідних індійських дітей, зокрема вивчення ними англійської мови. Відкритий університет Великої Британії OpenLearn у межах реалізації неформальної освіти пропонує бажаючим із різних країн 650 різноманітних навчальних курсів. У цифровій версії Міжнародного Університету третього віку австралійські пенсіонери, які мають навички роботи з комп'ютером, організують курси для оволодіння цими навичками іншими людьми, які проживають у різних країнах [там само].

Важливо також зазначити, що комп'ютерні системи є одночасно дієвим самостійним засобом навчання, який дозволяє значно підвищити ефективність неформальної освіти. На особливу увагу в цьому плані заслуговує цінний досвід здійснення неформальної освіти С. Мітрою, яка ще наприкінці минулого століття провела цікавий експеримент в індійських нітрах під назвою «Діра в стіні», коли в стіну був замуrowаний комп'ютер із виходом в мережу Інтернет. Діти з бідних родин без попередньої підготовки та допомоги дорослих отримали

можливість із ним працювати. Через певний час підлітки самостійно змогли оволодіти багатьма складними операціями роботи з комп'ютером та навчити їх своїх однолітків. Вони навіть могли виконувати певні завдання, які пропонувала їм дослідниця [там само].

Із часів описаного експерименту минуло багато часу. Очевидно, що порівняно з кінцем ХХ ст. освітні можливості комп'ютерів суттєво зросли. Зокрема, було створено багато сучасних комп'ютерних програм, які значно полегшили процес здобуття неформальної освіти.

Наприклад, пошукові системи на кшталт Google дають користувачам змогу отримати швидкий доступ до потрібних інформаційних ресурсів. Важливим навчальним контентом та інструментом соціальних медіа сьогодні є YouTube – популярний відеохостинг, що забезпечує доступ учасникам до наявних у цій базі інформаційних відеоресурсів та до комунікації між різними освітніми спільнотами. Крім того, суб'єкти неформальної освіти мають доступ до широкого кола інших Інтернет-сховищ (відкриті освітні ресурси (OER), масові відкриті онлайн-курси (МООС) тощо) [31; 32].

Варто зауважити, що сучасні технічні можливості широко використовують у вітчизняній неформальній освіті, яку реалізують на базі різних закладів освіти, громадських об'єднань, організацій, асоціацій, церков, приватних установ, клубів тощо. При цьому слухачі можуть брати участь в очних (короткотермінові курси, цільові лекції й семінари, тренінги, майстер-класи, творчі майстерні, гуртки, секції, стажування тощо), заочних (дистанційні навчальні курси, вебінари) чи змішаних формах неформальної освіти, які поєднують роботу учасників у режимі онлайн та офлайн.

Крім названих, серед основних організаційних форм вітчизняної неформальної освіти можна також зазначити такі: екскурсійні тури, зокрема освітній туризм, спеціалізовані конференції, презентації, студії, майстер-класи, круглі столи, відеолекторії, об'єднання у фахові мережі (професійні асоціації), волонтерство, культурні ініціативи, театри, музичні та художні студії, школи мистецтв, спортивні секції, колективи художньої самодіяльності, публічні дискурси, «вуличні

університети», діалогові групи, недільні школи, онлайн-навчання, професійні курси, виїзні заняття, «компенсаційні програми» (тренінги особистісного розвитку, курси розвитку ораторської майстерності, ефективного спілкування, йоги тощо), приватні заняття з репетитором, курси на підприємствах і навчання на робочому місці, станції туризму й технічної творчості, участь у громадських рухах і організаціях та освіта на базі громадських організацій чи груп (політичних партій, молодіжних організацій, профспілок тощо) У свою чергу, указані форми передбачають використання різних діалогічних методів, як-от: дискусії (структуровані, регламентовані, вільні, панельні тощо) і дебати, кейс-метод, розв'язання проблемних ситуацій, портфоліо, ігри (рольові, імітаційні, ділові ігри, дидактичні, організаційно-діяльнісні, виробничі, проектувальні, дослідницькі), консультації, симуляції певних явищ чи процесів (професійних чи соціокультурних), а також інноваційних освітніх технологій (world-cafe/світове кафе, open-space/відкритий простір, peer-education/рівний навчає рівного, майстерня майбутнього тощо); використання мережевих бібліотек, Інтернет-сервісів і цифрових ресурсів різної спрямованості [33; 34; 35].

На підставі викладеного можна підсумувати, що сучасна неформальна освіта має значні потенційні можливості й суттєві переваги порівняно з традиційною (формальною) освітою, які водночас є характерними ознаками цієї освіти, а саме такі:

- загальнодоступність, відкритість і неоднорідність цільових навчальних груп (незалежність від віку, національності, статі, соціального статусу, місця проживання тощо);

- надання шансу отримати освіту людям, які через різні причини не можуть відвідувати заняття в офіційних закладах освіти;

- партисипативність і добровільність (напрямок та зміст освіти визначає переважно саме суб'єкт навчання);

- надання можливості людям (особливо похилого віку) краще адаптуватися до мінливих умов життєдіяльності в сучасному суспільстві, сприяння реабілітації представників

вікових, соціальних і професійних груп, які самостійно не здатні пристосуватися до цих умов;

- навмисність і специфічність цілей (цілі, як правило, визначають на ближню часову перспективу й обмежують границями певної групи людей);

- відсутність централізації, вищих органів управління, ієрархічності в організації, а також єдиних, чітко визначених стандартизованих вимог до результатів навчальної діяльності;

- можливість громадського характеру управління освітою;

- варіативність організації та змісту освіти (охоплює широкий діапазон навчальної діяльності: від формування в суб'єктів навчання елементарних навчальних умінь до здійснення соціокультурного розвитку людини як особистості);

- самокерованість у виборі педагогів, які здійснюють процес навчання;

- практична спрямованість (викладання оптимального мінімуму теоретичного матеріалу);

- функціональність і гнучкість у реалізації (висока сприйнятливність до змін середовища регіонального масштабу, здатність швидко реагувати на нові освітні потреби);

- можливість здійснення на різних засадах: самоокупності чи безкоштовності; викладачами-добровольцями, позаштатними чи взагалі недипломованими педагогами;

- епізодичність чи короткочасність проведення навчальної роботи;

- спланованість і регламентованість процесу навчання;

- систематичність, зручність і комфортність режиму навчання;

- орієнтованість на освітні потреби конкретних категорій здобувачів, можливість розроблення й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії для кожного здобувача;

- відсутність сертифікації на державному рівні;

- інтерактивність та інноваційність методів, форм, прийомів навчання, освітніх технологій;

- діалоговість взаємодії з усіма її учасниками;

– саморегульованість (самоаналіз, самоконтроль) перебігу та результатів здійснення неформальної освіти здобувачами.

Як з'ясовано в дослідженні, найбільші розбіжності у визначенні вченими характерних ознак неформальної освіти було виявлено стосовно визнання, чи є вона інституалізованою або ні. У світлі цього варто уточнити суть самого поняття «інституалізація».

Так, у науковій літературі визначено, що під цим поняттям розуміють перетворення певного руху, явища в упорядкований, формалізований процес, організований установою, яка характеризується достатньо чітко визначеною структурою відносин та ієрархією управління [36, с. 103]. Результатом процесу інституалізації є створення відповідно до встановлених правил і норм «чіткої статусно-рольової структури, яка приймається більшістю учасників соціального процесу» [37, с. 108].

З урахуванням викладеного слід відзначити, що деякі вчені (Ю. Деркач, А. Макарьський, Н. Павлик, Н. Самсонова [38–40]) наголошують на неінституалізованому характері цієї освіти, стверджуючи, що інституалізована освіта здійснюється в спеціалізованих соціальних інститутах – закладах освіти, кожний із яких має офіційний статус, регламентовані напрямки та норми провадження освітньої діяльності, сталий склад викладачів тощо. Інші фахівці, навпаки, вважають, що неформальній освіті притаманна інституалізованість. Таку думку, наприклад, висловлює В. Бахрушин, який посилається із цього питання на освітній глосарій ЮНЕСКО [9; 22].

Вищеописану неузгодженість можна пояснити насамперед різним статусом неформальної освіти в Україні й розвинених країнах, у яких сертифікати чи інші документи про здобуття неформальної освіти набагато ширше визнають і враховують під час прийому працівників на роботу чи підвищення їхньої кваліфікації. Як відомо, в Україні дотепер не існує визнаних стандартів неформальної освіти та критеріїв для оцінювання її якості. На сьогодні вирішенням цього питання займаються як працівники МОН України, керівництво та викладачі закладів

освіти, так і різні неформальні організації, які здійснюють неформальну освіту, зокрема такі:

- Українська Академія Лідерства – пропонує випускникам шкіл 10-місячну програму неформальної освіти, спрямовану на комплексне забезпечення фізичного, емоційного й інтелектуального розвитку особистості;

- Prometheus – громадський проєкт українського варіанту MOOC, який забезпечує безкоштовне надання онлайн-доступу до курсів університетського рівня всім бажаючим, а також можливості публікувати та розповсюджувати такі курси провідним викладачам та університетам за наявності високоякісного контенту;

- ВУМ online – являє собою платформу громадянської освіти, створеної на основі Відкритого Університету Майдану, на якій розміщують онлайн-курси з метою сприяння подальшому розвитку громадянського суспільства в Україні;

- Інша Освіта – громадська організація, що працює за стандартами неформальної освіти Німеччини «Theodor Heuss Kolleg»;

- Math Is Your Future – міжнародна математична онлайн-школа, у якій використовують кращі зарубіжні програми та міжнародні навчальні методики;

- «Винахідник» – технічна студія, що входить до складу міжнародної мережі позашкільних освітніх закладів і залучає підлітків від 3 до 16 років до вивчення засад робототехніки, інженерії, IT, фізики й інших природничих наук;

- «АХАЛАР» – громадська організація, що здійснює неформальну громадянську освіту на неформальних засадах;

- «Навчай для України» – неприбуткова громадська організація для вчителів-початківців, є партнером міжнародної мережі Teach For All, до складу якої входить 45 незалежних організацій педагогів;

- «Благодійний фонд “ПроОсвіта”» – реалізує неформальну громадянську освіту в малих містах і селах України.

На основі вищевикладеного зроблено висновок про те, що загалом ще не можна сказати, що в Україні, на відміну від, наприклад, країн Євросоюзу, створено цілісну систему

неформальної освіти, яка має ознаку інституалізованості. Проте вважаємо, що деякі форми організації цієї освіти все ж таки можна віднести до категорії інституалізованих. Наприклад, науковці (Б. Громовик, Б. Парновський, О. Заліська, М. Слабий, П. Горілик, С. Яблоков та інші) серед інституалізованих форм неформального навчання зазначили такі: зареєстровані освітні курси, публічно оголошені освітні програми, участь у науково-практичній конференції з отриманням сертифікату, проходження стажування чи підвищення кваліфікації на базі свого чи іншого закладу освіти; лекції (бінарні, проблемні), конференції, консультації, семінари (інтегровані, дослідницькі, міжпредметні тощо); виконання проєктів; імітаційно-професійна діяльність (сюжетно-рольові, ділові й імітаційні ігри, тренінги тощо); науково-дослідницька робота тощо [34; 35]. Уточнимо, що зазначені форми освіти, як правило, реалізують у закладах формальної освіти, проте їх проведення не відображено в навчальних планах та програмах. Зокрема, для забезпечення можливості врахування результатів такого виду неформальної освіти під час визначення рейтингу викладацьких та наукових кадрів у багатьох вітчизняних закладах освіти прийнято відповідні Положення про порядок визначення результатів неформальної освіти, які регламентують цей процес у межах кожного окремого закладу.

Як встановлено, деякі інші форми неформальної освіти за своїм характером є неінституалізованими. Наприклад, до таких форм відносимо освіту на базі громадських організацій, корпоративну освіту (навчальні курси на робочому місці), волонтерство, наставництво, репетиторство тощо. Уважаємо, що серед цих форм на особливу увагу заслуговує репетиторство, що фігурує в зарубіжній науковій літературі як «тіньова освіта».

Цей термін було введено в 90-х рр. ХХ ст. західними вченими (М. Брей, Т. Марімуту, Д. Л. Стівенсон, Д. П. Бейкер та інші) для позначення освіти, що перебуває за межами основної освіти й доповнює її. Зокрема, сьогодні М. Брей є знаним експертом із проблеми тіньової освіти, який провів консультації для міністерств освіти більше 60 країн. Проте загалом він вважає, що зазначена проблема не зникає, а тільки загострюється. Важливо також відзначити, що тіньову освіту не

треба сприймати як аналог тіньової економіки в царині освіти, адже вона не фокусується на проблемі ухилення від податків (хоча приватні репетитори їх не сплачують). Крім того, тіньова освіта має не тільки негативні, а й позитивні аспекти, адже вона не тільки виконує компенсаторну функцію, але і стимулює розвиток формальної освіти.

Актуальність вивчення проблеми тіньової освіти зумовлена тим, що в останні десятиріччя спостерігається інтенсивне поширення масштабів приватного репетиторства (у деяких країнах темпи її поширення досягають близько 10 % щороку), залучаючи величезну кількість нових фінансових і людських ресурсів. Тому сьогодні багато експертів узагалі вважають, що тіньова освіта починає поступово загрожувати існуванню безкоштовної шкільної освіти шляхом здійснення її «прихованої» приватизації. При цьому основна проблема боротьби з тіньовою освітою на державному рівні полягає в тому, що у випадку її виникнення й інтенсивного розвитку в певній країні викоринити її практично вже неможливо [41–43].

Для підтвердження наведеної вище тези представимо конкретні результати досліджень щодо стану тіньової освіти в різних країнах. Так, згідно з опублікованими статичними даними, у Південній Кореї й Гонконгу близько 80 % учнів відвідують репетиторів, у Литві – 62 %, в Україні – 57 %, у Словаччині – 56 %, у Португалії – 55 %, в Англії – 8–12 %, у скандинавських країнах – 2–4 % школярів. Водночас необхідно констатувати, що ці дані не відрізняються високою точністю, оскільки респонденти не завжди готові чесно відповідати на питання, бо репетитори бояться перевірки своїх доходів, а учні – розголошення власне факту участі в додаткових платних заняттях. Актуальність зазначеної проблеми полягає також у тому, що, незважаючи на відмінності в кількісних даних про стан тіньової освіти в різних країнах, загалом існування практик приватного репетиторства спостерігаємо в більшості країнах світу, незалежно від їх географічного розташування, демографічного складу населення, економічного розвитку, основних соціальних характеристик. Отже, тіньова освіта сьогодні існує в більшості країн, хоч і в різних масштабах, причому основна частка репетиторських

послуг припадає на початкову, основну (базову) та старшу школу [44–47].

Відзначимо, що в деяких країнах (Індія, Азербайджан, Грузія, Україна) учителі нерідко спеціально дають знання учням в недостатньому обсязі, примушуючи батьків просити проводити для їхніх дітей додаткові платні заняття. Навіть якщо адміністрація школи категорично забороняє педагогам займатися репетиторством зі своїми учнями, учителі просто «обмінюються» школярами, продовжуючи займатися приватною практикою. Це пояснюється тим, що в багатьох країнах репетиторство оплачують набагато вище, ніж роботу вчителя, тому більшість шкільних педагогів надають платні освітні послуги школярам.

У контексті порушеної проблеми доцільно відзначити, що основними вимірами тіньової освіти фахівцями визначено такі:

1) приватність – окреслює різні види освітніх послуг, які надають окремі педагоги чи організації на платній (комерційній) основі, тобто цей вимір не охоплює безоплатні освітні послуги родичів, знайомих, волонтерів чи додаткові безкоштовні освітні послуги самих педагогів;

2) додатковість – платні послуги, які надають репетитори (тьютори) у межах тіньової освіти, тобто поза годинами основного навчання в закладі освіти;

3) академічність – платні послуги, що надають у межах вивчення учнями шкільної програми (насамперед тих шкільних предметів, які включені в публічні іспити, тести тощо). Стосовно останнього виміру варто уточнити, що фахівці не пов'язують його з іншими галузями тіньової освіти, зокрема із царинами мистецтва (музика, співи, хореографія), спорту, класами з викладанням мовою нацменшин, релігійними класами, де теж надають певні платні освітні послуги. Зосередження спеціалістів на репетиторстві в сегменті саме шкільної освіти пояснюють тим, що тіньова освіта має найбільші далекосяжні наслідки саме для цього сегменту освіти [46; 47].

Основними негативними наслідками поширення тіньової освіти є те, що учні, які займаються з репетиторами, мають більше можливостей для продовження навчання в престижних

зкладах, а це порушує принцип справедливості та рівності можливостей для вихідців із різних верств населення. При цьому школярі, які займаються з репетиторами, часто проявляють неувагу на заняттях, знаючи, що цей матеріал вони пізніше повторюватимуть наодинці з педагогом, а також особливо не переймаються на контрольних роботах, відчуваючи свою зверхність над однокласниками, які не займаються з репетиторами.

Отже, тіньова освіта спричиняє поглиблення розшарування суспільства, провокує відчуття багатьма сім'ями стресу через необхідність оплати праці репетиторів, а також знижує ефективність формальної освіти й підриває її безкоштовну основу. Крім того, тіньова освіта викликає деформацію професійної етики педагогів, прояв корупції серед освітян шляхом нав'язування платних послуг. Причому, як засвідчує досвід багатьох країн, ліквідувати тіньову освіту повністю неможливо, однак шляхом здійснення суворого контролю за станом освіти з боку офіційних освітніх органів можна мінімізувати її негативний вплив на формальну освіту та суспільство загалом.

Разом із суттєвими негативними наслідками розвитку тіньової освіти необхідно також відзначити певні її позитивні наслідки й для самих її учасників, і для формальної освіти. Як з'ясовано, в учнів, які займаються з репетиторами, покращується навчальна успішність, і як наслідок – зростає самооцінка, зміцнюється віра у свої високі здібності та можливості, прискорюється їхній розвиток як особистостей, а це забезпечує поліпшення якості людських ресурсів загалом.

Фахівцями в різних країнах також встановлено, що розвиток тіньової освіти здійснює не тільки негативний, але й позитивний вплив на формальну освіту, сприяючи інтенсивному впровадженню в процес навчання інноваційних методів і форм роботи з учнями, адже представники індустрії репетиторства частіше не копіюють організацію формальної освіти, а розробляють і впроваджують власні навчальні програми, курси й освітні технології. Водночас важливо відзначити, що репетитори уважно стежать за всіма змінами в системі формальної освіти, оскільки їхня педагогічна діяльність, як

правило, спрямована не на викладання школярам принципово нового навчального матеріалу з певних дисциплін чи взагалі нових навчальних предметів, а на забезпечення доповнення, збагачення, необхідну корекцію тих знань і вмінь, які учні здобувають у школі. Наочним підтвердженням цього є ситуація в Гонконзі, коли після оновлення шкільної програми в 2009 р. приватні репетиторські центри відразу запропонували школярам аналогічні курси.

Проте слід уточнити, що навіть у випадку, коли репетитори запозичують деякі доробки формальних педагогів, вони зазвичай вносять у них певні зміни, які дозволяють підвищити ефективність та якість освіти. Причому саме вказані характеристики освіти, а не кількість учнів є головною перевагою тіньової освіти. У цьому плані доцільно звернутися до інтерв'ю М. Брея, у якому він наголошує на тому, що інноваційні освітні технології дозволяють ефективно працювати кваліфікованому педагогу навіть із великою кількістю слухачів. Саме тому нерідко виникає ситуація, коли батьки дітей, які навчаються в класі із загальною кількістю 30–35 учнів, готові платити за освітні послуги «зірковим тьюторам», які проводять онлайн-уроки для аудиторії в 100 осіб.

У цьому плані найбільший інтерес викликають наукові розвідки, присвячені тіньовій освіті в країнах Азії, де репетиторська індустрія досягла особливого рівня. Наприклад, у Гонконзі рекламу освітніх послуг найбільше відомих репетиторів, які збирають великі аудиторії, з їхніми портретами крупним планом розмішують на будинках, у громадському транспорті та в інших публічних місцях. Оскільки в багатьох країнах Азії репетиторство перетворилося на великий бізнес, окремі репетитори отримують мільонні прибутки та стають кумирами для школярів на кшталт поп-зірок [47, с. 39].

Ураховуючи значущу роль у загальній структурі освіти її тіньового компонента, проблемі його реалізації присвячено багато наукових досліджень у різних країнах світу, а з недавніх часів – і в Україні. Оскільки вітчизняні вчені достатньо недавно почали вивчати проблему тіньової освіти, теоретичні та практичні доробки зарубіжних фахівців із цього питання можуть стати їм у пригоді в процесі розв'язання зазначеної проблеми

Загалом на підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що на тлі інтенсивних змін в усіх сферах життєдіяльності суспільства проблема безперервної освіти протягом усього життя людини стає ще більш актуальною. Забезпечити таку освіту може тільки органічне поєднання всіх її складових: формальної, неформальної та інформальної освіти. При цьому значення неформальної освіти з кожним роком тільки зростає, оскільки вона дає змогу забезпечити не тільки доповнення, коригування, трансформацію результатів отриманої формальної освіти, але й реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії кожного здобувача на основі врахування його особистих потреб та інтересів під час обрання оптимального для нього часового й темпового режиму. Отже, неформальна освіта являє собою важливу складову системи освіти, виступаючи альтернативою чи додатком до формальної освіти. Причому наголошується, що ця освіта ґрунтується на таких трьох основних засадах:

- «учитися в дії» (здобувати нові знання під час виконання практичних завдань);
- «вчитися взаємодіяти» (здійснення спільної діяльності в групах або командах);
- «учитися вчитися» (на основі рефлексії власного досвіду використовувати його як основу для отримання нових знань») [48].

Як визначено в науковій літературі, сучасна неформальна освіта не тільки виконує важливу роль у процесі соціалізації молоді, але й характеризується певними обмеженнями, явними недоліками та можливими ризиками, зокрема такими:

- можливість поширення серед дітей і молодих людей, які внаслідок браку життєвого досвіду найбільше схильні до некритичного сприйняття нових світоглядних ідей, певних асоціальних поглядів і створення на цій основі відповідних соціально шкідливих і небезпечних для оточуючих організацій;
- неконтрольованість спрямованості та змістовного наповнення інформаційного впливу в середовищі неформальної освіти;
- вірогідність відсутності системності, узгодженості з освітніми цілями, планами, змістом навчання в офіційно існуючих закладах освіти;

- відсутність чи невизнання сертифікатів неформальної освіти на рівні держави, її окремих органів і закладів освіти;
- неможливість контролювати рівень кваліфікації організаторів і педагогів, які здійснюють неформальне навчання [37, с. 19].

Ураховуючи значні можливості неформальної освіти в плані навчання, розвитку й виховання здобувачів і водночас можливі ризики її реалізації, необхідно на різних рівнях здійснювати її постійне вдосконалення. Зокрема, у цьому контексті у вітчизняному освітньому просторі виникає актуальна необхідність у розробленні на державному рівні більше суворої нормативної бази щодо здійснення неформальної освіти й, зокрема, узгодження всіх офіційних освітніх документів із текстом Конституції України.

Для підвищення ефективності зазначеної освіти доцільно також ретельно вивчати доробки зарубіжних фахівців щодо організації й реалізації неформальної освіти, а також визнання її результатів. Проте під час творчого застосування цих доробок важливо враховувати особливості вітчизняної освітньої системи й українські реалії суспільних трансформацій.

Крім того, вважаємо, що треба позбавити українську систему освіти багатьох бюрократичних обмежень та надати освітянам і здобувачам освіти більшої свободи не тільки у виборі навчальних курсів чи освітніх програм, але й формату власної діяльності (викладацької чи відповідно навчальної), передбачити ширше визнання відповідними національними органами управління освітою результатів неформальної освіти, зокрема отриманих в її межах сертифікатів чи інших документів.

Водночас слід зміцнити контроль за навчальною діяльністю здобувачів неформальної освіти та її результатами, причому перевіряти треба не тільки якість цієї освіти, але й наявність соціально значущої спрямованості педагогічної взаємодії всіх її учасників, адже тільки в такому випадку можна буде забезпечити суб'єктів навчання від негативного впливу організаторів певної моделі неформальної освіти, а також попередити поширення в суспільстві тих чи інших деструктивних ідей.

Таким чином, створення гуманістичної цілісної системи неформальної освіти сприятиме підвищенню загальної якості вітчизняної освіти, створенню сприятливих умов для самореалізації кожного її учасника, спонукання його до постійного самовдосконалення шляхом надання широких можливостей у виборі напрямку, форм, часу, тривалості, формату здійснення навчальної діяльності загальноосвітнього чи професійного профілю, а також у різних царинах мистецтва, спорту чи різних сферах дозвілля.

Список використаної літератури

1. Жукова Л. В. Неформальное образование: социально-философский анализ (на примере США) : автореф. дис. ... канд. соц. наук : 09.00.01. Ростов-на-Дону, 1994. 18 с. **2. Аніщенко О.,** Лук'янова Л., Прийма С. Неформальна освіта дорослих – освітній тренд ХХІ століття. *Рідна школа*. 2017. № 11–12. С. 3–7. **3. Василенко О. В.** Неформальна освіта дорослих: нове соціально-освітнє явище. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип. 7. С. 35–44. **4. Coombs P. H.** World Educational Crisis: a systems approach. New York : Oxford University Press, 1968. 241 p. **5. Coombs P. H.,** Ahmed M. Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help. Baltimore: John Hopkins University Press, 1974. 312 p. **6. The** International Encyclopedia of Education. Oxford, 1985. Vol. 6. P. 3551. **7. Education** non formelle (Recommandation 1437) Discussion par l'Assemblée le 24 janvier 2000 (1re séance) (voir Doc. 8595, rapport de la commission de la culture et de l'éducation, rapporteur: M. Dumitrescu). Texte adopté par l'Assemblée le 24 janvier 2000 (1re séance). (2000) URL: <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-fr.asp?fileid=16762&lang=fr.asp?fileid=16762&lang=fr> (дата звернення: 20.04.2021). **8. Рекомендації** Ради про визнання неформального й інформального навчання {SWD(2012) SWD(2012) 252, 253 остаточна редакція}. Комісія Європейського Союзу. COM (2012) 485 остаточна редакція. 2012/0234 (NLE). Брюссель, 5.9.2012 р. URL: http://ipq.org.ua/upload/files/files/06_Biblioteka/01_Normativna_baza/01_Viznznyya_neformalnogo_navchannya/01_Mignarodni_dokumen

ti/council_recommendations_20_dec_2012_ukr.pdf (дата звернення: 23.03.2021). **9. UNESCO Institute** for Statistics (UIS). URL: <http://uis.unesco.org/en/glossary> (дата звернення: 08.04.2021).

10. Jarvis P., Wilson A. L. International dictionary of adult and continuing education. London : Routledge, 2002. 202 p. **11. Colley H., Hodkins P., Malcom J.** Informality and formality in learning. London : Learning and Skills Research Centre, 2003. 88 p. **12. Boileau T. C.** The effect of interactive technology on informal learning and performance in a social setting : *Wayne State University Dissertations*. 2011. 344 p. **13. Cofer D. A.** Informal workplace learning. *Practical Application Brief*. 2000. № 10. Center of Education and Training for Employment, Columbus, OH. P. 3, 4. **14. Lohman M. C.** Environmental inhibitors to informal learning in the workplace: a case study of public school teachers. *Adult Education Quarterly*. 2000. № 50 (2). P. 83–101. **15. Про освіту:** Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 20.06.2021). **16. Гончарук А.** Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС. *Педагогічні науки*. 2012. № 54. С. 31–36. **17. Журавель Т.,** Рогозна Ю. Неформальна освіта як інструмент підвищення лідерського потенціалу учнів ПТНЗ. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1–2. С. 171–187. **18. Лук'янова Л.** Неформальна освіта дорослих: проблеми і перспективи. *Професійна освіта: педагогіка і психологія:* пол.-укр., укр.-пол. щорічник. Ченстохова ; Київ, 2011. Вип. 13. С. 327–333. **19. Сігаєва Л. Є.** Характеристика структури освіти дорослих в сучасній Україні. *Вісник Житомирського державного університету*. 2011. № 59. С. 38–42. **20. Терьохіна Н. О.** Особливості розвитку неформальної освіти в Україні. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. С. 79–87. **21. Шапочкіна О. В.** Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 20 с. **22. Бахрушин В.** Неформальна та інформальна освіта: навіщо вони нам потрібні? URL: <http://education-ua.org/ua/articles/872-neformalna-ta-informalna-osvita-navishchovoni-nam-potribni> (дата звернення: 10.05.2021). **23. Губанова Т. О.** Інформальна освіта як різновид освіти за законодавством України. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції*. 2019.

№ 5. С. 56-59. **24. Биковська О.** Неформальне навчання чи неформальна освіта: введення нових термінів чи «підміна» понять. URL: <http://education-ua.org/ru/articles/873-neformalne-navchannya-chi-neformalna-osvita-vvedennya-novikh-terminiv-chi-pidmina-ponyat> (дата звернення: 08.03.2021). **25. Ройтблат О. В.** Неформальное образование педагогических работников: вчера, сегодня, завтра : монография. Тюмень : ТОГИРРО, 2014. 236 с. **26. Овчаренко С. Г.** Неформальна освіта – необхідний елемент сучасної освітньої системи. URL: <http://www.dialog.lviv.ua/files/champions-final-conference.pdf> (дата звернення: 08.04.2017). **27. Ройтблат О. В.,** Суртаева Ж. Б. Особенности неформального образования и его возможности. *Региональное образование*. Тюмень : ТОГИРРО, 2008. 32 с. **28. Основи** андрагогики [Колесникова И. А., Марон А. Е., Тонконогая Е. П. и др. ; под ред. И. А. Колесниковой]. Москва : Академия, 2003. 240 с. **29. Баніт О. В.** Функції і ролі андрагога в умовах формальної та неформальної освіти. URL: https://lib.iitta.gov.ua/720522/1/Баніт_тези.pdf (дата звернення: 17.04.2021). **30. Swindell R.** U3A Online: A Virtual University of the Third Age for isolated older people. *International Journal of Lifelong Education*. 2010. № 21 (5). P. 414–429. **31. Latchem C.** Informal Learning and Non-Formal Education for Development. *Journal of learning for development*. 2014. Vol. 1 № 1. URL: <https://j14d.org/index.php/ej14d/article/view/6/6> (дата звернення: 07.06.2021). **32. Didden W.,** Sloep P. OER and informal learning. *Trend Report Open Educational Resources*. Amsterdam : Open Educational Resources Special Interest Group, 2013. July 5. P. 15–20. **33. Павлик Н.** Теорія і практика організації неформальної освіти молоді : навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2017. 162 с. **34. Громовик Б. П.,** Парновський Б. Л., Заліська О. М., Слабий М. В., Горілик А. В. Концептуальні питання безперервної фармацевтичної освіти. *Фармацевтичний журнал*. 2010. № 3. С. 29–37. **35. Яблоков С.** Інтеграція формального, неформального та інформального навчання в навчанні англійської мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 1 (75). С. 106–123. **36. Михненко А. М.,** Макаренко Е. М., Макаренко Н. Г. Інституалізація суспільного розвитку : навч. посіб. Київ : НАДУ, 2011. 292 с. **37. Сігарський С. М.** Інституалізація діяльності

органів державної влади в контексті врегулювання політичних конфліктів. *Економіка та держава*. 2014. № 9. С. 117–123.

38. Павлик Н. П. Неформальна освіта у системі освіти України. *Освітологічний дискурс*. 2016. № 2 (14). С. 27–37.

39. Самсонова Н. Е., Макарский А. М. Неформальное образование: современный контекст. URL: <https://prodod.moscow/archives/11172> (дата звернення: 12.04.2021).

40. Деркач Ю. Неформальна освіта як умова неперервного навчання молоді. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2008. Вип. 23. С. 17–22.

41. Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring. *Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute*. Budapest, 2006. 355 p.

42. Dang H.-A., Rogers F. H. How to Interpret the Growing Phenomenon of Private Tutoring: Human Capital Deepening, Inequality Increasing, or Waste of Resources? *The World Bank Development Research Group. Policy Research Working Paper 4530*. 39 p.

43. Bray M., Lykins C. Shadow Education: Private Supplementary Tutoring and its Implications for Policy Makers in Asia. *Asian Development Bank*. URL: http://asrpakistan.org/document/learning_resources/2014/Private_Tuitions/Shadow-Private_Tuitions/Shadow-Education%20by%20Mark%20Bray.pdf (дата звернення: 12.04.2021).

44. The Challenge of Shadow Education. Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in the European Union. European Commission, 2011. URL: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1> (дата звернення: 12.04.2021).

45. King C. Experiencing Shadow Education: The Rural Gambian Context. *Master's Capstone Projects*. 2012. 49 p.

46. Yung K.W.-H., Bray M. Shadow Education: Features, Expansion and Implications. *Making sense of education in post-handover Hong Kong: Achievements and challenges*. T.K.C. Tse & M. Lee (Eds.). London : Routledge, 2017. P. 95–111.

47. Хмелевська О. М. Репетиторство як складова тіньової освіти та можливості його оцінювання в Україні. *Демографія та соціальна економіка*. 2017. № 1 (29). С. 37–53.

48. Легка В. Неформальна освіта в Україні: особливості, переваги, недоліки. URL: <https://uain.press/blogs/neformalna-osvita-v-ukrayini-osoblyvosti-perevagi-nedoliky-1063599> (дата звернення: 22.02.2021).

Н. А. Хміль

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інформатики

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

***Анотація.** У підрозділі представлено наукове обґрунтування та характеристику педагогічної системи формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій в освітньому процесі, що уявляє собою впорядковану сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів, об'єднаних спільною метою функціонування та спрямованих на досягнення певного результату (підвищення рівня професійної готовності майбутнього вчителя), що діють як єдине ціле. Педагогічна система представлена такими компонентами: цільовий, змістовий, технологічний, суб'єкт-суб'єктний, середовищний.*

***Ключові слова:** система, системний підхід, формування, професійна готовність, майбутній учитель, використання хмарних технологій, компоненти системи (цільовий, змістовний, технологічний, суб'єкт-суб'єктний середовищний).*

Сьогодні з'являються нові інформаційні технології, які інтегруючись в освітній процес, змінюють традиційні та сприяють появі нових методів, форм і засобів навчання. Серед таких технологій перевага надається хмарним, що відіграють важливу роль у створенні сучасних інформаційних освітніх середовищ, у здійсненні електронного навчання, забезпечують організацію спільної мережевої взаємодії учасників освітнього процесу. Особливої значущості набувають навички роботи з цими технологіями, що обумовлює запит суспільства на підготовку таких учителів які були б здатними на прийняття нестандартних рішень, діяльних, ініціативних, які творчо

мислять, спроможні генерувати та впроваджувати сучасні педагогічні ідеї, готові свідомо застосовувати ці технології в освітньому процесі. Отже, постає необхідність розробки науково обґрунтованої педагогічної системи формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій в освітньому процесі.

Посилаючись на результати теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури про теорію педагогічних систем (С. Архангельський, В. Беспалько, І. Блауберг, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, В. Садовський, А. Уйомов, Е. Юдін та інші), зазначимо, що створення педагогічних систем пов'язане з використанням системного підходу, тобто з урахуванням мінімального набору характеристик системи: складу (сукупність елементів, що є її складовими), структури (зв'язок між ними) і функцій кожного з елементів, його роль і значення в системі.

Основною категорією системного дослідження є поняття «система». Проведений аналіз наукової літератури дає підстави констатувати, що, з погляду вчених, поняття «система» співвідноситься з поняттям «сукупність» (В. Афанасьєв), «сукупність елементів» (Р. Гіляревський, О. Михайлов, О. Чорний), «множина взаємозв'язаних елементів» (Т. Ільїна), «компонент» (В. Тюттін). Тож у нашому дослідженні під системою будемо розуміти наявність сукупності елементів певного роду, що взаємопов'язані та взаємодіють одне з одним й утворюють певну цілісність та єдність.

Серед ознак системи дослідниками виокремлюються: множинність елементів, їх єдність, зв'язок і взаємодія, цілісність [1, с. 31].

На важливість сукупності відносин і взаємозв'язку між складовими системи звертає увагу В. Ортинський, він зазначає, що завдяки цьому система набуває нових інтегративних якостей: гнучкості, динамічності, варіативності, адаптивності, стабільності, прогностичності, наступності, демократичності» [2, с. 21].

Із погляду І. Малафіїк, за наявністю нових показників і властивостей можливо виокремити цю систему від інших об'єктів, інших систем. Пізнання цілого й пізнання його частин відбуваються водночас. Ми пізнаємо ціле «не як відокремлені

явища, узяті самі по собі, а саме як частини цілого. Пізнаючи ціле, ми відразу виокремлюємо його частини. Без частин немає цілого, без цілого немає частин, а це означає, що ціле є нероздільною єдністю, цілісністю» [3, с. 17–18].

І. Блауберг та Е. Юдін, розглядаючи цілісність системи, вважають, що система може бути зрозумілою як дещо ціле в тому випадку, якщо вона як система протистоїть оточенню – середовищу. Розчленування системи приводить до поняття «елемент» – одиниці, властивості та функції якої визначаються її місцем в рамках цілого, причому вони певною мірою є взаємовизначеними з властивостями цілого [4].

Уявлення про цілісність системи конкретизується наявністю зв'язків, які можна назвати системоутворювальними й сукупність яких та їх типологічна характеристика приводять до поняття структури й організації системи. Більшість дослідників саме структурою й організацією системи виражають її впорядкованість.

Отже, посилаючись на важливі ознаки, властивості системи й системні принципи цілісності, структурності, функціональності, ієрархічності, розвитку, кінцевої мети, можемо визнати формування професійної готовності майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі системою, оскільки їй властиві такі ознаки: мета, визначена структура, цілісність, системоутворювальні зв'язки, ієрархічність, функційні характеристики, прогностичність, відкритість. Водночас вона є різновидом педагогічної системи. Обґрунтуємо зазначене. Для цього звернемося до розуміння суті поняття «педагогічна системи» й ознак, що властиві педагогічній системі.

У науковій обіг це поняття вперше ввела Н. Кузьміна, розглядаючи її як множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядкованих меті виховання, освіти й навчання молодого покоління й дорослих людей [5, с. 11]. Вона розглядає педагогічну систему як сукупність таких структурних компонентів: педагогічна мета (для чого вчити); навчальна й наукова інформація (чого вчити); засоби педагогічної комунікації (як вчити); студенти і викладачі [5, с. 11]. Учена вважає, що «зазначені компоненти необхідні й

достатні для створення педагогічної системи. При видаленні будь-якого з них – немає системи» [5, с. 13]. Для нашого дослідження цінною є висловлювання Н. Кузьміної про те, що кожен зі структурних компонентів педагогічної системи впливає на середовище, і система в цілому діє на середовище, організовуючи його відносно власної мети [там же].

В. Беспалько педагогічну систему розглядає як замкнену структуру з відповідною функцією, що задається соціальним замовленням. Педагогічну систему він визначає, як певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості з заданими якостями [6, с. 6]. Учений підкреслює, що чим чіткіше структурована система, чим точніше задана її функція, тим відповіднішим є реалізація соціального замовлення [7, с. 26].

Не менш цікавою є концепція педагогічної системи О. Ковальова, яку він визначає як сукупність компонентів, взаємодією яких зумовлюється високий рівень організації процесу учіння, що виявляється в підвищенні рівня його ефективності [8, с. 15]. Науковець визначає такі компоненти педагогічної системи: сукупність людей, задіяних у навчанні; досвід і знання, накопичені суспільством; множина семіотичних структур, завдяки чому відбувається кодування й накопичення інформації; сукупність людей, які роблять знання доступними; компоненти управління, до яких віднесені: а) сукупність «фільтрів» (програми, підручники, посібники тощо); б) способи досягнення мети: засоби, форми й методи педагогічного впливу; в) педагоги, які виконують низку специфічних функцій [там само].

Р. Байтасов педагогічну систему визначає як соціально обумовлену цілісність взаємодієвих на основі співпраці між собою, навколишнім світом і духовними й матеріальними цінностями учасників педагогічного процесу, спрямована на формування й розвиток особистості [9, с. 14].

Із погляду О. Сидоркіна, суть педагогічної системи полягає не у співвідношенні змісту й форми діяльності людей, а у співвідношенні цієї діяльності загалом із педагогічним результатом [10, с. 70].

О. Новиков вважає, що структура педагогічної системи містить такі елементи: мета та зміст освіти, методи, засоби, форми організації навчання й виховання, педагогів та учнів, які між собою взаємопов'язані. Ми погоджуємось із О. Новиковим, який вважає, що головним системоутворювальним елементом педагогічної системи є мета, а учні, студенти – головними суб'єктами [11, с. 23–29].

Як упорядковану множину взаємопов'язаних компонентів, що утворюють цілісну єдність, підпорядковану меті виховання й навчання, педагогічну систему розглядає Л. Вікторова [12]. Серед компонентів педагогічної системи важливим вважає результат навчання. У моделі педагогічної системи схематично відображено наявність середовища, що оточує систему, проте в подальшому вона не розглядає його як окремих компонент.

Проаналізувавши різні підходи до поняття й побудови педагогічної системи, зазначимо, що під педагогічною системою розуміють упорядковану сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених цілей навчання, змісту, методів, форм і засобів планування і проведення, контролю, аналізу, коригування навчального процесу, спрямованих на підвищення рівня ефективності навчання студентів. Структура педагогічної системи доповнилася такими структурними компонентами: результативність, оскільки критерієм ефективності діяльності системи може бути тільки рівень успішності, а до функціональних компонентів віднесено корективний й регулятивний компоненти – для корекції проміжних відхилень попередніх результатів від часткової мети й відхилень кінцевого результату від початкової мети. Варто зазначити, що ці компоненти різні за значенням, змістом і функціональним призначенням, тому не можуть уживатися в системі як один функціональний елемент.

Отже, на підставі вищевикладеного зазначимо, що система формування професійної готовності майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі є педагогічною системою, яку будемо визначати як упорядковану сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів, об'єднаних спільною метою функціонування та спрямованих на досягнення певного результату (підвищення рівня професійної готовності

майбутнього вчителя), що діють як єдине ціле.

Під компонентами системи будемо розуміти лише ті її структурні частини, що перебувають у постійній взаємодії з іншими структурними одиницями в межах певної цілісної системи, взаємодією яких зумовлюється визначення властивих цілому якісних особливостей [13, с. 242].

Отже, у пізнанні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі основоположним є системний підхід, за здійснення якого можливо цей процес розглядати як систему, визначивши її структурні компоненти, системоутворювальні зв'язки та функції.

Перш ніж ми звернемося до розробки педагогічної системи формування професійної готовності майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі, вважаємо за потрібне обґрунтувати сукупність концептуальних положень.

Перше положення полягає в тому, що актуальністю й необхідністю системного розгляду й організації процесу формування професійної готовності майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі стимулюється усунення невідповідності між потребою в конкурентоспроможних учителях, які вміють інноваційно організувати освітній процес із використанням можливостей хмарних технологій та відсутністю відповідної системи підготовки майбутніх учителів до цього напрямку професійної діяльності.

Відповідно до другого положення формування професійної готовності майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі ми розглядаємо як педагогічну систему, компонентами якої є: мета, зміст професійної підготовки, форми, методи, засоби й технології навчання, суб'єкт (викладачі ЗВО), об'єкт (здобувачі вищої педагогічної освіти), взаємодія та відносини між ними суб'єкт-суб'єктні, хмаро орієнтоване навчально-інформаційне середовище. За такої системи можливо, із одного боку, забезпечити впровадження інноваційних підходів до інформатизації освітнього процесу ЗЗСО, із іншого – забезпечити практико орієнтовну, квазіпрофесійну підготовку майбутніх учителів.

Згідно з наступним положенням за методологічних

підходів, на яких ґрунтується дослідження (системний, синергетичний, особистісно зорієнтований, діяльнісний, компетентнісний, інформаційний та середовищний), можливо забезпечити формування професійної готовності майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі як мету й результат дослідно-експериментальної роботи. Так, *системний підхід* забезпечує системність процесу формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій в освітньому процесі, який розглядаємо як компонент системи їх професійної підготовки); синергетичним підходом забезпечується відкритість педагогічної системи, в якій студент і процес його навчання у ЗВО, як важливі її компоненти є складними самоорганізованими системами, здатними до нелінійного розвитку; *особистісно зорієнтований* та *діяльнісний* – дозволяє особистість студента розглядати як суб'єкт діяльності з урахуванням його індивідуальних особливостей, здібностей, інтересів і потреб; *компетентнісний* – спрямовує процес професійної підготовки майбутніх учителів на конкретний результат – формування здатностей у студента успішно використовувати ХТ в освітньому процесі; *контекстний* – забезпечує моделювання предметного змісту професійної діяльності в процесі підготовки студентів до використання ХТ в освітньому процесі; *інформаційний* – забезпечує формування когнітивної складової процесу професійної підготовки майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі; *середовищний* – забезпечує процес формування професійної готовності майбутніх учителів у умово організованому навчально-інформаційному середовищі.

Відповідно до четвертого положення професійна підготовка майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі є наскрізною і здійснюється впродовж усього терміну навчання в ЗВО із застосуванням ХТ. За їх інтеграції в освітній процес можливо забезпечити зміни у способах навчальної діяльності, відбуватиметься сприяння розвитку суб'єкт-суб'єктних взаємин, можливо формувати активну й ініціативну позицію в навчанні.

Наступне положення полягає в тому, що практичного досвіду щодо застосування ХТ в освітньому процесі набувають

у межах контекстного навчання. Передбачається відтворення в методах і формах навчальної діяльності студентів реальних зв'язків і взаємин в контексті їхньої майбутньої професійної діяльності.

Останнє, шосте положення полягає в необхідності проєктування хмаро орієнтованого навчально-інформаційного середовища, яке істотно впливає на організаційні форми й методи навчання майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі.

Продовжуючи, зазначимо, що створення педагогічної системи формування професійної готовності майбутніх учителів до використання ХТ ґрунтується на:

- системних принципах (цілісності, структурності, ієрархічності побудови, множинності опису системи, системності);

- принципах професійної освіти (професійно-педагогічної спрямованості цілісного освітнього процесу в ЗВО, природовідповідності, гуманістичної спрямованості професійної підготовки, цілісності педагогічного процесу, індивідуалізації й диференціації);

- загальнодидактичних принципах (спрямування навчання на виконання освітніх завдань і загального розвитку студентів, науковості, наступності, систематичності й послідовності, унаочнення, поєднання різноманітних методів та форм навчання, модульності, інтеграційності, проблемності);

- специфічних принципах (принцип інтерактивності в процесі навчання, оптимального поєднання індивідуальної та групової роботи, принцип концентричності, принципу спрямованості на розвиток самостійності використання ХТ в освітньому процесі, принцип активізації навчально-пізнавальної діяльності із застосуванням ХТ, принцип застосування ХТ в процесі професійної підготовки, принцип педагогічної доцільності застосування ХТ).

Отже, обґрунтовані теоретичні положення, визначені й охарактеризовані методологічні підходи та принципи, визначена суть професійної готовності майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі є теоретичним підґрунтям розробки моделі педагогічної системи формування

професійної готовності майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі.

Аналіз наукових досліджень В. Безпалька, Л. Вікторової, В. Володька, Р. Горохової, О. Дубасенюк, О. Ковальова, Н. Кузьминої та інших, які присвятили свої дослідження моделюванню педагогічних систем наголошують на важливості застосування у педагогічних дослідженнях методу моделювання, який передбачає створення моделей об'єктів дослідження.

Відповідно до мети нашого дослідження, під моделлю будемо розуміти формалізований опис властивостей процесу формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій в освітньому процесі, вивчення яких дозволить отримати нову інформацію про нього та визначити педагогічні заходи, що забезпечують його ефективність і результативність.

Досліджуючи підготовку студентів до професійної педагогічної діяльності, О. Дубасенюк наголошує на тому, що моделювання цього процесу сприяє його вдосконаленню та покращенню якості педагогічної освіти, тому вважаємо за потрібне визначити суті дефініції «моделювання».

У педагогічному словнику моделювання трактується як побудова копій, моделей педагогічних матеріалів, явищ та процесів; наочно-образна характеристика процесів та явищ, що вивчаються за допомогою схем, креслень, стислих словесних характеристик, описів [14, с. 184].

Використання у нашому дослідженні методу моделювання спрямоване на побудову моделі педагогічної системи формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій в освітньому процесі, що передбачає визначення цілей і завдань; змісту навчальної діяльності студентів; методів, форм і засобів її організації; суб'єктів навчального процесу; середовища, в якому здійснюється активна взаємодія суб'єктів освітнього процесу; результатів навчальної діяльності. Під моделюванням відповідної педагогічної системи ми розумітимемо визначення її структурних компонентів і зв'язків, що впливатимуть на їх розвиток.

Отже, спираючись на вищенаведені дослідження вчених, ми визначили такі структурні компоненти педагогічної системи формування професійної готовності майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі: цільовий (мета, завдання, методологічні підходи, принципи), змістовний (зміст навчання), технологічний (форми, методи, засоби навчання, етапність формування професійної готовності), суб'єкт-суб'єктний (суб'єкт (викладач), об'єкт (здобувач вищої освіти), взаємодія й відносини між ними суб'єкт-суб'єктні) та середовищний (хмаро орієнтоване навчально-інформаційне середовище). Педагогічна система представлена на рисунку 1. Охарактеризуємо визначені нами структурні компоненти педагогічної системи.

Цільовий компонент відображає орієнтири сучасного суспільства на підготовку конкурентоспроможних учителів за активного започаткування державних програм, виконанням яких передбачається активне впровадження ХТ в освітній процесі.

Соціальне замовлення, що є основою системи підготовки майбутнього вчителя, спроможного використовувати ХТ в освітньому процесі, ураховане в положеннях вітчизняних нормативно-правових документів, у яких відображено основні вимоги до підготовки вчителя («Закон про вищу освіту», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 рр.», Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», «Концепція розвитку педагогічної освіти») і напрями державної політики в галузі інформатизації освіти (Закон України «Про Національну програму інформатизації», «Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2013-2020 рр.», Концепція розвитку цифрової економіки й суспільства України на 2018–2020 рр., Проект «Концептуальні засади розвитку електронної освіти в Україні», Проект «Хмарні технології в освіті») та зарубіжних нормативних документів (DigComp 2.0, DigCompEdu тощо). Спираючись на ці документи, можна визначити ієрархію розмаїття мети педагогічної системи формування професійної готовності майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі: стратегічна мета, тактична й оперативна мета.

Відповідно до вищезазначених нормативно-правових документів за активного впровадженням ХТ як засобів, покликаних сприяти доступності освіти, активізації навчально-пізнавальної діяльності, організації спільної діяльності у віртуальному просторі важливою є підготовка конкурентоспроможного вчителя, який володіє сучасними інформаційними технологіями, зокрема і хмарними, та готовий їх застосовувати в освітньому процесі задля всебічного розвитку особистості учня. Із огляду на такі судження, головною *стратегічною* метою, запропонованої нами педагогічної системи має бути формування професійної готовності майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі.

Тактична мета відображає цілісність формування компонентів професійної готовності майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі, а саме:

1. Формування мотивів, інтересу, бажання, ціннісного ставлення до застосування ХТ в освітньому процесі (мотиваційно-ціннісний компонент).

2. Формування системи теоретичних знань (психолого-педагогічних, предметних, інструментально-технологічних і методичних), необхідних для організації освітнього процесу із застосуванням ХТ та вироблення вмінь самостійного здобуття знань (когнітивний компонент).

3. Розвиток у студентів умінь і навичок усвідомленого використання ХТ для ефективного виконання тих чи інших завдань в освітньому процесі; розширення творчого потенціалу в цьому напрямі педагогічної діяльності (операційний компонент).

4. Формування вмінь здійснювати самооцінку власної підготовленості щодо використання можливостей ХТ в освітньому процесі; заохочення студентів до самовдосконалення в цьому напрямі (рефлексивно-прогностичний компонент).

Оперативна мета досягається під час вивчення окремих навчальних дисциплін, що становлять зміст навчання ХТ і методики їх застосування в освітньому процесі. Вона формулюється як узагальнені знання та способи діяльності, що формуються у студентів і мають бути спрямовані на те, аби студент був спроможний реалізовувати сформовані знання,

вироблені вміння й навички для виконання різноманітних завдань професійної діяльності із застосування ХТ; умів пов'язувати здобуті знання й вироблені вміння на заняттях з майбутньою професійною діяльністю; усвідомлював роль сучасних інформаційних технологій, зокрема і хмарних, в освіті; технологічний і дидактичний потенціал ХТ для всебічного розвитку особистості учня; був зацікавлений у запровадженні ХТ при викладанні свого предмета.

Цільовим компонентом визначаються завдання для досягнення поставленої мети, ураховуються потреби, мета й мотиви професійної підготовки майбутніх учителів, висуваються вимоги до професійної готовності майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі. Завдання розв'язуються з урахуванням вищезазначених принципів і спрямовані на досягнення результату – підвищення рівня професійної готовності майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі.

Досягнення мети педагогічної системи пов'язане з певним її змістом. Тож *змістовий компонент* відображає зміст навчання майбутніх учителів, можливостей застосування ХТ в освітньому процесі, тобто передбачається комплекс знань, умінь, навичок, цінностей, ставлень у контексті компетентностей, якими необхідно оволодіти.

У межах проблематики нашого дослідження під змістом підготовки майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі розумітимемо загальні та фахові компетентності, логічно впорядковані й зафіксовані у стандартах, навчальних планах і робочих програмах, якими повинен оволодіти студент з метою формування їх професійної готовності в цьому напрямі професійної діяльності.

Наповнення змісту відповідної підготовки майбутніх учителів здійснювалося з опорою на контекстний, компетентнісний, особистісно зорієнтований, діяльнісний та інтегративний наукові підходи.

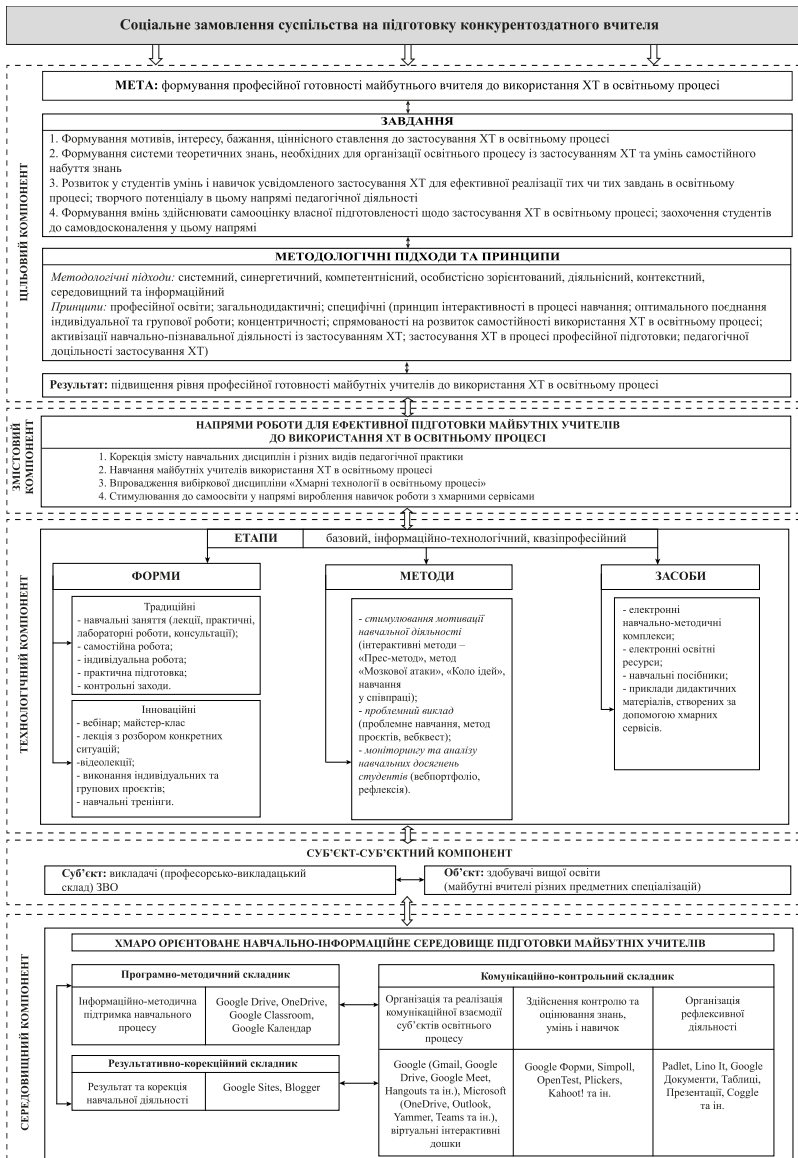


Рис. 1. Педагогічна система формування професійної готовності майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі

Формування змісту навчання майбутніх учителів на контекстній основі передбачає такі знання, уміння та навички, засвоєння яких зумовлює перехід інформаційної складової змісту в знаннєву та наближення її до умов майбутньої професійно-викладацької діяльності [15].

У контексті компетентнісного підходу формування змісту передбачається завдяки комплексу знань, умінь, навичок, сфокусованих на конкретний результат, на їх засвоєння й адаптування до власного досвіду, розвиток здібностей оновлювати власні знання впродовж життя.

Із позиції особистісно-діяльнісного підходу у змісті навчання головним є особистісні потреби й можливості студентів у формуванні професійних компетентностей у процесі навчально-пізнавальної, комунікативної діяльності. Зважаючи на цей підхід, необхідно створювати умови, спрямовані на розвиток у майбутніх учителів здібностей до самоосвіти, самовдосконалення й самореалізації щодо опанування ХТ і методики їх застосування в освітньому процесі ЗЗСО.

У контексті інтегративного підходу формування змісту навчання спрямоване на цілісну систему професійної підготовки майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі. У межах такого підходу міжпредметна інтеграція являє собою процес і результат формування знань, способів і видів діяльності студентів. Її будемо розглядати як структурно-логічні зв'язки окремих дисциплін, що можуть позначатися різними формами й породжувати нову змістову цілісність [16, с. 2].

При конструюванні змісту підготовки майбутніх учителів використання ХТ в освітньому процесі в цілому та змісту окремого навчального предмета важливо дотримуватися низки принципів, а саме: науковості, системності, послідовності й неперервності, доступності, зв'язку теорії з практикою, професійно-творчої спрямованості, спрямованості на самоосвіту, міждисциплінарної інтеграції.

Ураховуючи те, що зміст підготовки майбутнього вчителя до використання ХТ в освітньому процесі є компонентом складної системи професійної освіти, тому він має забезпечуватися вивченням дисциплін, якими розкривається відповідний контекст, що передбачені навчальним планом

підготовки та додаткових вибіркових дисциплін, завдяки вивченню яких поглиблюватимуться знання студентів і вдосконалюватимуться вироблені вміння.

З урахуванням зазначеного вище професійну підготовку майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі розглядаємо як п'ять складників: *соціально-гуманітарний, психолого-педагогічний, інформаційно-технологічний, методичний і практичний*. Схарактеризуємо їх більш детально.

Соціально-гуманітарний складник спрямований, по-перше, на формування правових основ послуговування інформаційними ресурсами в галузі освіти; по-друге, на формування навичок писемної та усної комунікації державною й іноземною мовами, а також умінь розуміти зміст текстів інформаційно-технологічного й освітнього спрямування; по-третє, спрямований на формування розуміння про безпеку для здоров'я, що може бути в інформаційному середовищі, та про способи їх уникнення.

Наступним важливим складником є *психолого-педагогічний*, він спрямований на здобуття психолого-педагогічних знань, вироблення умінь і навичок організації освітнього процесу із застосуванням можливостей ХТ.

Інформаційно-технологічний складник спрямований на формування знань, умінь і навичок у студентів як ІКТ-компетентностей використання ХТ в освітньому процесі.

Наголосимо на важливості *методичного* складника, спрямованого на оволодіння студентами методиками й технологіями навчання шкільних предметів під час вивчення спеціальних методичних дисциплін.

Досить важливою є *практична* складова формування професійної готовності майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі, що реалізується під час педагогічної практики. Її метою є формування компетентностей майбутнього вчителя, спроможного розв'язувати різноманітні професійні проблеми в практичній діяльності, спираючись на здобуті знання й вироблені вміння, виховання потреби систематичного професійного самовдосконалення.

Як зазначалося вище, важливу роль у формуванні професійної готовності майбутніх учителів до використання ХТ

в освітньому процесі, відіграють вимоги міждисциплінарної інтегрованості змісту навчання, оскільки розширюється освітній простір, у якому студент, реалізуючи знання з різних дисциплін навчального плану, удосконалює вміння вирішувати професійні завдання. Так, наприклад, уміння створювати за допомогою хмарних сервісів дидактичні засоби навчання, персональні навчальні середовища, сформовані в процесі вивчення дисциплін «Нові інформаційні технології та ТЗН» («Сучасні інформаційні технології та ТЗН»), «Хмарні технології в освітньому процесі», стануть у нагоді студентами під час вивчення дисципліни «Методика викладання навчальної дисципліни (відповідно до профілю підготовки)».

За правильного визначення змісту підготовки майбутніх учителів можливо організувати освітній процес і реалізацію здобутих знань. Отже, увага студентів акцентується на здобутті нових знань і поживленні пізнавальної активності на формування у студентів цілісного розуміння специфіки ХТ і методики їх упровадження в освітньому процесі; на формування професійної готовності організувати освітній процес із застосуванням цих технологій

Технологічний компонент педагогічної системи формування професійної готовності майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі забезпечується методичним інструментарієм (форми, методи, засоби й педагогічні технології навчання).

При проектуванні технологічного компонента педагогічної системи формування професійної готовності майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі доцільно дотримуватись таких принципів, як-от: *унаочнення* (передбачається демонстрація веб-сайтів хмарних сервісів, їх інтерфейсу, приклади навчальних матеріалів, розроблених засобами ХТ, створені навчально-інформаційні середовища); *принципу опори* (студент усвідомлює місце явища, що вивчається, у загальній системі знань, у нього формується уявлення цілісної картини про можливість впровадження ХТ у майбутній професійній діяльності); *принципу практичної (професійної) спрямованості* (реалізується виконанням студентами в процесі навчання комплексу професійно

орієнтованих завдань із застосуванням ХС); *єдності індивідуального та групового підходу* (реалізується за організації навчальної діяльності студентів під час виконання різних проєктів, як індивідуальних, так і групових); *свідомості й активності в навчанні* (навчання використанню можливостей ХТ в освітньому процесі із запровадженням активних методів навчання).

Для організації процесу навчання, спрямованого на формування професійної готовності майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі важливим є запровадження елементів: контекстного; інтерактивного та змішаного навчання.

Важливість запровадження контекстного навчання полягає в такій організації процесу навчання студентів, коли їхня діяльність спрямована на поглиблення пізнавальної активності й вироблення ними навичок самонавчання, а також формування в них спроможності до застосування хмарних сервісів в освітньому процесі при вирішенні конкретних професійних завдань.

Результативність навчання майбутніх учителів залежить від інтерактивної взаємодії одне з одним, а це можливо реалізувати, запроваджуючи інтерактивні методи – методи, за допомогою яких учасники освітнього процесу взаємодіють між собою. Вони базуються на принципах взаємодії, активності студентів, опорі на груповий досвід, обов'язковому зворотному зв'язку. Зокрема, під час виконання різних навчальних завдань у студентів посилюється мотивація; формується здатність неординарно мислити, уміння обґрунтовувати власну позицію; удосконалюються вміння співпрацювати.

Змішаним навчанням передбачається такий спосіб організації взаємодії, коли поєднуються переваги очного викладання й електронного навчання. За такої форми навчання відбувається перенесення вивчення нового матеріалу в навчально-інформаційне середовище та організація інтерактивної взаємодії учасників освітнього процесу в режимі реального часу. Визнаючи, що змішаному навчанню властиві інтерактивність, інформаційна доступність, різноманіття представлення навчальних матеріалів і забезпечення мережевої

взаємодії всіх учасників освітнього процесу, вважаємо, що за його запровадження можна збільшити обсяг матеріалу для засвоєння та створити індивідуальну траєкторію навчання кожного студента, що сприятиме розвитку їх критичного мислення та спроможності до самостійної роботи.

Зважаючи на мету нашого дослідження, під змішаним навчанням ми розумітимемо таку організацію навчання, за якого з упровадження ХТ можливо поєднати різні форми навчання й самоосвіти для активізації пізнавальної діяльності студентів при опануванні принципів роботи з хмарними сервісами.

Серед методів навчання ми відібрали ті, застосування яких сприяло формуванню у студентів інтересу й мотивації до впровадження ХТ в освітньому процесі; усвідомленому виробленню інформаційно-технологічних умінь і навичок, а також навичок спільної взаємодії під час роботи з ХС; прагненню до самовдосконалення в напрямі активного їх застосування в майбутній професійній діяльності. Найбільш ефективними вважаємо: стимулювання мотивації навчальної діяльності («Прес-метод», метод «Мозкової атаки», «Коло ідей», навчання у співпраці); проблемний виклад (проблемне навчання, метод проєктів; веб-квест); моніторингу й аналізу навчальних досягнень студентів (портфолію, рефлексія)). Зазначимо, що в процесі навчання нами запроваджуємо й інші методи, зокрема такі: розповідь, бесіда, роз'яснення, інструктування, практичні вправи.

Серед форм організації процесу навчання провідними в нашому дослідженні будемо вважати класичні форми (лекції: вступна, міні-лекція, лекція-візуалізація, лекція-диспут і лекція брейнстормінг «мозкова атака», практичні, лабораторні, семінарські заняття, консультації й самостійна робота), а також інноваційні (вебінари, лекція з аналізом конкретних ситуацій, відеолекції, навчальний тренінг і майстер-клас).

Покращення результативності педагогічної системи залежить від вибору засобів формування професійної готовності майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі. У цьому контексті важливо послуговуватися хмарними засобами навчання, під якими ми розуміємо хмарні сервіси, якими користуються в різних видах навчальної й виховної діяльності

для вирішення конкретних освітніх завдань. Серед їх розмаїття відповідно до педагогічних можливостей, які вони реалізують в освітньому процесі ми пропонуємо застосовувати такі групи хмарних сервісів: сервіси зберігання даних та публікації дидактичних матеріалів; сервіси для візуалізації інформації; сервіси для створення інтерактивних ігрових вправ; сервіси для організації та управління навчанням. Продовжуючи, характеризуємо наступний компонент педагогічної системи.

Суб'єкт-суб'єктний компонент відображає вимоги до викладача закладу вищої освіти (суб'єкт педагогічної системи) та розкриває професійно-діяльнісні характеристики студента (майбутнього вчителя – об'єкт педагогічної системи), що забезпечують набуття знань, практичних умінь, навичок, способів дій у контексті методики застосування ХТ в освітньому процесі. У процесі навчання взаємодія й відносини викладача і студента суб'єкт-суб'єктні.

Розкриємо суть суб'єкта педагогічної системи. Спираючись на погляди науковців (О. Брюховецька, В. Гладуш, В. Захарова, Я. Кульбашна, В. Олуйко, К. Полупан, М. Супрун, Е. Ткачук та інші), у яких висуваються вимоги до сучасних викладачів ЗВО, зазначимо, що професіоналізм педагога вищої школи полягає в ефективній реалізації системи професійних знань і вмінь: *спеціальних; психолого-педагогічних; методичних; організаційних* [17, с. 87–88].

Серед професійно важливих позитивних якостей викладача ЗВО, завдяки чому можливе успішне формування професійної готовності майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі, ми виокремили такі: організованість, швидкість прийняття рішень, відповідальність, самостійність, уміння вести діалог, творча активність, уважність, стратегічне та аналітичне мислення, розвинена інтуїція, психологічна стійкість, здатність до співпереживання, почуття такту, стриманість, наполегливість, працьовитість.

Сучасний викладач повинен володіти ґрунтовними професійними знаннями, уміти розробляти методичні інновації, формувати індивідуальну траєкторію й організувати випереджувальну підготовку, досягати високого рівня сформованості комунікативних навичок, володіти технологією

управління проєктної діяльності [18], упроваджуючи сучасні технології навчання, створювати умови для повноцінного самопізнання й самореалізації студентів. Працюючи зі студентами, йому необхідно постійно вдосконалюватися. Викладач повинен оперативно відчувати ті чи інші ситуації, що можуть виникати в процесі навчання, для їх розв'язання повинен здійснювати творчий підхід, уміти виходити з них не порушуючи засад тактовності й моральності [19, с. 142].

Від сучасного викладача вимагається бути не просто лектором, доповідачем, транслятором знань, а й мотиватором, новатором освітнього процесу, тьютором; ментором, коучем, фасилітатором, менеджером.

Вони повинні усвідомлювати актуальність проблеми впровадження ХТ в освіту й перспективність їх застосування в освітньому процесі, а відповідно й необхідність формування професійної готовності майбутніх учителів у цьому напрямі. Такі викладачі є педагогічними стратегами, авторами, які проєктують нові підходи й моделі застосування ХТ у професійній підготовці майбутніх учителів. Водночас підкреслимо, що для виконання цього завдання викладачі повинні володіти ґрунтовними знаннями щодо педагогічних можливостей цих технологій, класифікації й цільового призначення хмарних сервісів, методичних і технологічних вимог до організації роботи з ними, можливих варіантів їх застосування в освітньому процесі, правових основ послуговування ними.

Украй важливо, що педагоги ЗВО повинні впевнено володіти навичками мережевої комунікації, новими формами й методами навчання, насамперед, – методикою проведення відеоконференцій, вебінарів, веб-квестів, онлайн-дискусій, проєктів, вікторин, конкурсів тощо. Викладачі повинні грамотно й чітко висловлювати думку письмово, додавати елементи емоційності в писемному висловлюванні й ефективно ними варіювати в процесі віртуальної взаємодії. Організовували групову (кооперативну) та колективну діяльність, застосовуючи ХС під час навчання студентів. За залучення здобувачів освіти до такої співпраці формуватимуться вміння у них організувати різні моделі спільної взаємодії в навчальному

процесі, а також долатимуться ними комунікаційні та психолого-пізнавальні бар'єри у процесі віртуального спілкування одне з одним.

Окрім зазначеного, досить значущим для викладача є усвідомлення необхідності створення таких умов, за яких би стимулювався інтерес і творча діяльність студентів щодо набуття ними досвіду укладання професійних сценаріїв використання ХТ в освітньому процесі. Доцільно організувати таку активну пізнавальну діяльність, у якій розширюється творчий потенціал здобувачів освіти, удосконалюються здібності віднаходити способи поєднання різних хмарних сервісів, із першого погляду не пов'язаних між собою, для вирішення різноманітних завдань в навчальному процесі, налагоджувати оригінальний зв'язок між відомою й новою інформацією, посилаючись при цьому на набутий раніше досвід; удосконалювати рефлексивні вміння студентів, формувати й удосконалювати навички самоконтролю й самооцінки.

Переконані, що в процесі формування професійної готовності майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі викладачам важливо розширювати міжпредметні зв'язки; створювати навчальні завдання й ситуації, завдяки чому студенти набуватимуть досвід майбутньої професійної діяльності; безперервно впроваджувати ХТ на всіх етапах їх підготовки у ЗВО; залучати студентів до самостійної проектно-дослідницької діяльності з розробки й застосування сценаріїв упровадження ХТ в освітньому процесі.

Продовжуючи, зосередимося на характеристиці студента (майбутнього вчителя) в контексті його професійної готовності використовувати ХТ в освітньому процесі – як об'єкта створюваної педагогічної системи.

У цій системі студент як об'єкт педагогічного процесу засвоює досвід, знання, виробляє навички й удосконалює вміння. Він є індивідуальністю, розвивається й вдосконалюється відповідно до педагогічної мети. Як суб'єкт педагогічного процесу, здобувач освіти – особистість із власними поглядами, сильними та слабкими рисами, наділена природними потребами і задатками, яка прагне до творчого самовираження, задоволення

власних потреб, має можливість вибору траєкторії розвитку [2, с. 57; 20, с. 18; 21, с. 77].

Характеризуючи його *особистісну* складову зазначимо, що серед найбільш значущих особистісно-професійних якостей майбутніх учителів, що впливають на успішність їхньої діяльності є глибокі фахові знання, загальна ерудиція, логіка мислення, критичний підхід до розв'язання проблем, власна точка зору, організаторські здібності, принциповість, комунікативні вміння й навички, самостійність, ініціативність, доброзичливість, розуміння психічного стану учня, співпереживання, самоорганізованість, здібність до передбачення та прогнозування тощо.

Активним упровадженням ХТ в освітній процес визначаються *професійно-діяльнісні* характеристики майбутнього вчителя, завдяки чому він буде успішно працювати заради всебічного розвитку учня. Серед таких характеристик важливими є:

- розуміння дидактичного потенціалу ХТ у поступі учня, його індивідуальних і творчих здібностей;
- відповідальність за результати процесу навчання учнів із урахуванням здоров'язберезувальних технологій;
- усвідомлення вчителем важливості випереджувального розвитку учнів за умов інформатизації освіти;
- усвідомлення творчої спрямованості своєї роботи, завдяки чому вчитель досягає якісно нових освітніх результатів. Педагогічна творчість має позначатись у застосуванні самостійно створених учителем електронних дидактичних матеріалів за допомогою хмарних сервісів; у розробці та проведенні для учнів різних мережевих заходів, наприклад, веб-квестів, онлайн-вікторин, конкурсів тощо; в активному впровадженні змішаної технології навчання учнів і технології «перевернутий клас» із метою забезпечення продуктивної навчально-пізнавальної діяльності учнів під час уроку й у позаурочний час. Педагог повинен постійно збагачувати учнів досвідом творчої діяльності, розкриваючи їхній творчий потенціал, формувати механізм самореалізації особистості кожного учня;
- уміння вибудовувати партнерські взаємини між суб'єктами освітнього процесу. Учителю необхідно вирішувати

різні педагогічні завдання в діалозі, демонструвати приклади діалогічного пізнання й допомагати учневі у співпраці та співтворчості під час виконання навчальних завдань. Створювати ситуації психологічного комфорту шанобливим і зацікавленим ставленням учасників взаємодії до чужої позиції, прагнути до колективного пошуку рішення, відмовлятися від авторитарності в обговоренні [22, с. 66];

– усвідомлення вчителем ролі організатора освітньої діяльності при впровадженні ХТ в освітньому процесі. Він мусить правильно планувати й контролювати навчальну діяльність учнів. У вчителя виробляється вміння правильно розподіляти роботу між вихованцями;

– перехід учителя на фасилітаційну позицію. Він повинен більше уваги звертати на емоційний стан учнів, формувати атмосферу взаєморозуміння й довіри. Його зусилля повинні бути спрямовані на організацію інтерактивного спілкування, на всебічний розвиток особистості учня засобами ХТ.

Крім цього важливим для студента є наявність сукупності необхідних знань (*загальнотеоретичні; психолого-педагогічні; методичні; інформаційно-технологічні*), умінь і навичок (*організаційні; проєктивні; методичні; творчі; комунікативні; інструментально-технологічні; рефлексивні*), якими характеризуються когнітивно-діяльнісна й рефлексивна складові особистості майбутнього вчителя в контексті в контексті організації ним освітнього процесу із застосуванням ХТ.

Розглядаючи наступний компонент педагогічної системи, а саме *середовищний компонент зазначимо, що* він набуває особливого значення, оскільки забезпечується спеціально створеним хмаро орієнтованим навчально-інформаційним середовищем для підготовки майбутніх учителів до використання ХТ. Функціонування такого середовища в освітньому процесі змінює стиль спілкування його суб'єктів, здобувачі освіти легко засвоюватимуть методи самостійного пізнання, пошуку, експерименту й удосконалюватимуть навички співпраці й роботи в колективі.

Будемо представляти його як взаємозв'язок чотирьох складників: програмно-методичного, комунікаційно-контрольного, результативно-корекційного та технологічного (див. рис. 2).

Програмно-методичний складник забезпечує інформаційно-методичну підтримку освітнього процесу (реалізується через розміщення, збереження у хмарі навчально-методичних матеріалів та налаштування постійного доступу до них).

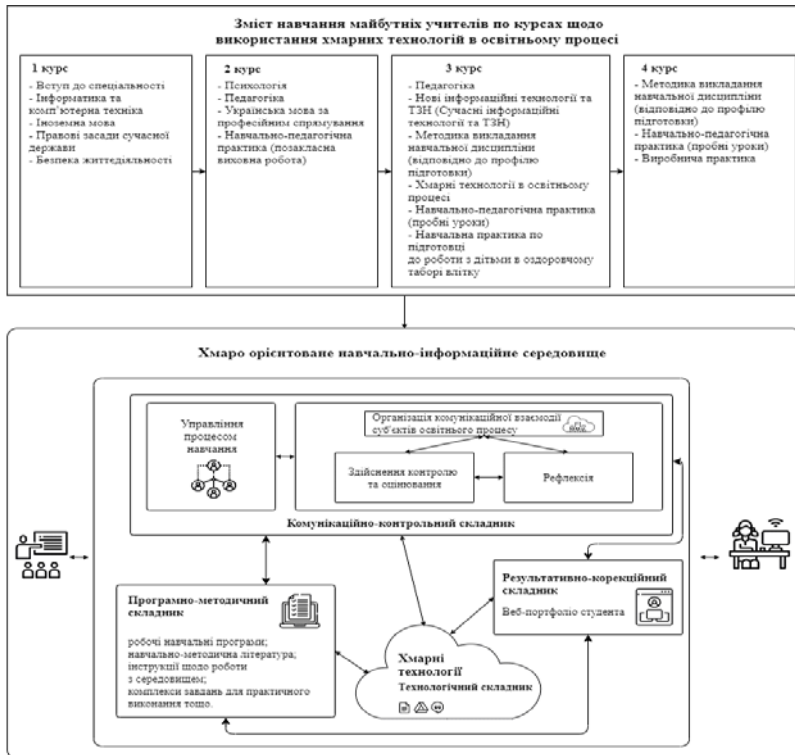


Рис. 2. Схема хмаро орієнтованого навчально-інформаційного середовища підготовки майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі

Комунікаційно-контрольний – забезпечує організацію та реалізацію різних видів онлайн та офлайн комунікаційної взаємодії та співпраці суб’єктів освітнього процесу (викладач – студенти, викладач – студент, студент – студент, студент – студенти) під час виконання різних завдань.

Комунікаційним блоком забезпечується: можливість

ідентифікації студентів і розмежування права доступу до освітніх ресурсів; визначення ступеня залученості студентів у певні види робіт (самооцінювання, взаємоперевірки, спільне визначення критеріїв оцінювання тощо); зв'язок із учасниками освітнього процесу (організація зв'язку зі студентами в режимі онлайн та офлайн, одночасно й у зручному режимі без обмеження часу); інформування про зміни на курсі, зокрема розміщення повідомлень про вебінар, навчально-методичних матеріалів, завдань, критеріїв оцінювання, повідомлення про терміни виконання й надсилання завдання.

Блок *Здійснення контролю й оцінювання* дає можливість реалізувати перевірку оцінювання якості здобутих студентами знань, вироблених умінь і навичок, передбачених робочими програмами. У ньому містяться засоби, критерії оцінювання й контролю (тестові завдання, перелік запитань до заліку, інформація про критерії оцінювання).

Блок *Рефлексія* спрямовано на організацію рефлексивної діяльності студентів у процесі опанування можливостей використання ХТ в освітньому процесі, на формування в майбутніх учителів рефлексивних умінь усвідомлювати свої способи дій при виконанні запропонованих завдань.

Результативно-корекційний складник забезпечує отримання результату та здійснення корекції навчальної діяльності студентів протягом усього терміну навчання, оформленого у вигляді веб-портфоліо.

Технологічний складник реалізується через ті чи ті хмарні ресурси різного функційного призначення, що забезпечують підтримку освітнього процесу (тобто створюється ресурсне й інструментальне забезпечення навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти). За цим компонентом створюються умови для організації освітнього процесу із застосуванням ХТ у процесі професійної підготовки.

Зазначимо, що в цьому середовищі змінюється зміст діяльності викладача. Він повинен уміти сформулювати в ньому контент, знати функціонал і володіти інструментарієм ХТ для організації продуктивної взаємодії студентів, уміти розробляти електронні дидактичні матеріали за такої моделі навчання створюються умови для більш ефективної самостійної навчально-

пізнавальної діяльності студентів, у процесі якої вони, спираючись на контент, відкривають для себе нові знання. Викладач має можливість контролювати процес навчання кожного студента, вчасно корегувати їхню роботу, ефективно управляти навчальним процесом й організовувати роботу студентів за індивідуальними траєкторіями навчання. Під час навчання з застосуванням такого середовища здобувачі освіти на власному досвіді переконуються у важливості набуття практичного досвіду організувати такого роду діяльність у майбутньому.

Підсумовуючи, зазначимо, що розроблена нами педагогічна система формування професійної готовності майбутніх учителів до використання ХТ в освітньому процесі доповнена середовищним компонентом, а кожний запропонований компонент наповнений своїм змістом. Запропоновано таку модель підготовки майбутнього вчителя, яку вдосконалено відповідно до вимог інформаційного суспільства й до потреб ЗЗСО у висококваліфікованих учителях зі сформованою готовністю використовувати сучасні ІКТ в освітньому процесі, зокрема і хмарні, відповідно до вимог державних програм.

Список використаної літератури

1. Грабченко А. І., Федорович В. О., Гаращенко Я. М. *Методи наукових досліджень* : навч. посібник. Харків : НТУ «ХП», 2009. 142 с. **2. Ортинський В. Л.** *Педагогіка вищої школи* : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с. **3. Малафійк І. В.** *Системний підхід у теорії і практиці навчання*. Рівне : Ред.-вид. відділ Рівнен. держ. гуманітар. ун-ту, 2004. 437 с. **4. Блауберг И. В.,** Юдин Е. Г. *Становление и сущность системного подхода*. Москва, 1973. 124 с. **5. Кузьмина Н. В.** *Методы системного педагогического исследования*. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1980. 172 с. **6. Беспалько В. П.** *Слагаемые педагогической технологии*. Москва : Педагогика, 1989. 192 с. **7. Беспалько В. П.** *Основы теории педагогических систем. Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем*. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. 132 с. **8. Ковалёв А. П.** *Педагогические системы: оценка текущего состояния и управления*. Харьков : Изд-во

ХГУ, 1990. 114 с. **9. Байтасов Р. Р.** Управление образовательными учреждениями, «Издательские решения». 2017. 330 с. **10. Сидоркин А. М.** О сущности педагогических явлений. *Педагогическая наука в условиях перестройки*. Москва : Пед. о-во РСФСР, 1988. С. 65 – 70. **11. Новиков А. М., Новиков Д. А.** Образовательный проект (методология образовательной деятельности). Москва : «Эгвес», 2004. 120 с. **12. Викторова Л. Г.** О педагогических системах. Красноярск : Изд-во КГУ, 1989. 100 с. **13. Роман С. В.** Еколого-гуманістичні цінності у структурі шкільної хімічної освіти: теоретико-методологічний аспект : дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 / ДЗ «Луган. нац ун-т імені Тараса Шевченка». Луганск, 2014. 527 с. **14. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.** Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с. **15. Петриченко Л. О.** Контекстний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах реформування системи освіти. *Вісник Глухів. нац. пед. ун-ту імені Олександра Довженка. Серія : Педагогічні науки*. 2015. Вип. 28. С. 15–25. **16. Большакова І.** Формування міжпредметної компетентності молодших школярів на уроках інформатики в початковій школі. *Інформатика та інформаційні технології*. 2015. № 4. С. 3–10. **17. Гладуш В. А., Лисенко Г. І.** Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посіб. Дніпропетровськ, 2014. 416 с. **18. Полупан К. Л.** Реконструкція діяльності преподавателя высшей школы. *Высшее образование в России*. 2017. № 2 (209). С. 45–51. **19. Гривнак Б.** Парадигма особистісно-орієнтованого навчання на початку нового століття. *Гуманітарний вісник Запоріж. держ. інженер. академії*. 2010. Вип. 42. С. 138–144. **20. Ліннік О.** Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами : монографія. Київ : Вид. дім «Слово». 2014. 304 с. **21. Основи педагогіки вищої школи** : навч. посібник / Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ та ін. Харків : НТУ «ХПІ», 2005. 600 с. **22. Машарова В. А.** Интернет-взаимодействие субъектов образовательного процесса как средство развития познавательной активности старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. Санк-Петербург, 2015. 263 с.

Наукове видання

Харченко Сергій Якович, **Бабіч** Вячеслав Іванович,
Григоренко Валерія Леонідівна, **Докучасва** Вікторія Вікторівна,
Кальченко Лариса Володимирівна, **Коношенко** Сергій Володимирович,
Краснова Наталія Павлівна, **Лісовець** Олег Васильович,
Омельченко Світлана Олександрівна, **Онипченко** Оксана Ігорівна,
Островська Наталія Олександрівна, **Петришин** Людмила Йосипівна,
Прошкін Володимир Вадимович, **Рассказова** Ольга Ігорівна,
Степаненко Вікторія Іванівна, **Сургова** Світлана Юрійвна,
Тимошенко Наталія Євгенівна, **Ткачов** Сергій Іванович,
Ткачова Наталія Олександрівна, **Хміль** Наталія Олександрівна,
Шевченко Надія Олександрівна

**СУЧАСНИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС
У ВИРІШЕННІ ОСВІТНІХ ПРОБЛЕМ**

Колективна монографія

За науковою редакцією С. Я. Харченка

Оригінал-макет – В. В. Прошкін
Дизайн обкладинки – Н. А. Бабинець

Формат 60x84/16. Ум.-друк. арк. 19,5.
Наклад 100 пр. Зам. № 0908-21.
Видавець і виготовлювач ТОВ «ТАЛКОМ»
03115, м. Київ, вул. Львівська, 23,
тел./факс (044) 424-40-69, 424-56-26.
E-mail: ukraina.vdk@email.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4538 від 17.05.2013.

