Міністерство освіти і науки України
Хмельницький інститут соціальних технологій
Університету «Україна»

ЗБІРНИК
НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Хмельницького інституту соціальних технологій
Університету «Україна»

№ 14

2017

УДК 378.4(477.43-25)(06)

«Збірник наукових праць» включено до переліку наукових фахових видань України у галузі педагогічних наук
(Наказ Міністерства освіти і науки України № 1604 від 22.12.2016).
Зареєстровано в Міністерстві юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації № 15618-4090Р від 28.08.2009)

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» від 27 грудня 2017 року
(Протокол № 5)

Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – Хмельницький : ХІСТ, 2017. – №14. –320 с.

У збірнику наукових праць уміщено наукові публікації вчених та науково-педагогічного персоналу інституту, інших вищих навчальних закладів і наукових установ. Призначений для ознайомлення громадськості з результатами наукових досліджень. Розрахований на науковців, педагогів, а також тих, хто цікавиться питаннями педагогічної науки.

Електронну версію збірника розміщено за веб-адресою: http://hist-nauka.wixsite.com/home

УДК 378.4(477.43-25)(06)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

голова редколегії – доктор педагогічних наук, професор **Чайковський М. Є.**
заступник голови редколегії – кандидат педагогічних наук, доцент **Кравчук Л. С.**
відповідальний секретар – кандидат педагогічних наук **Островська Н. О.**

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:
доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України **Бутенко В. Г.;**
доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України **Пометун О. І.;**
доктор педагогічних наук, професор **Шевцов А. Г.;**
доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.;**
доктор педагогічних наук, професор **Гупан Н. М.;**
доктор психологічних наук, професор **Томчук М. І.;**
доктор педагогічних наук, професор **Поліщук В. А.;**
доктор педагогічних наук, професор **Миронова С. П.;**
доктор педагогічних наук, доцент **Діденко О. В.;**
доктор педагогічних наук, доцент **Мірошниченко В. І.;**
доктор педагогічних наук, професор **Сергієнко Л. П.;**
доктор педагогічних наук, доцент **Адирхаєв С. Г.;**
доктор педагогічних наук, доцент **Чернілевський Д. В.**

© ХІСТ, 2018

Коректор-редактор –
Комп'ютерна верстка – Н. А. Бабинець

Віддруковано з оригінал-макета
у видавничо-друкарському комплексі Університету «Україна»
03115, м. Київ, вул. Львівська, 23,
тел. (044) 424-40-69, 424-56-26
Свідоцтво про державну реєстрацію ДК № 405 від 06.04.2001
Підписано до друку 28.12.2017. Формат 70х100/16.
Папір офсетний. Умовн. друк. арк..
Обл. вид. арк.. Наклад 100 прим.

ЗМІСТ

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Варгата Оксана Валеріївна,
Завада Ірина Анатоліївна
Формування творчого потенціалу майбутнього психолога засобами інноваційних технологій у вищій школі …….. **8**

Єрошенко Катерина Михайлівна
Формування компетентностей парапрофесіоналів соціальної роботи (на прикладі навчання громадських радників)…… …… **12**

Зозуляк-Случик Роксоляна Василівна
Вибір методологічних підходів дослідження формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах…… **16**

Казанжи Ірина Володимирівна
Індивідуальна освітня траєкторія як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи…… **22**

Калаур Світлана Миколаївна
Аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців до розв'язання конфліктів…… **26**

Константінова Світлана Володимирівна,
Константінов Сергій Андрійович
Формування міжкультурної комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови…… **31**

Михайліченко Юлія Володимирівна
Формування англомовної комунікативної компетенції майбутніх журналістів з використанням електронних ЗМІ…… **37**

Мосейчук Юрій Юрійович
Характеристика перспективних методів та форм формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури…… **40**

Неклюєнко Тетяна Василівна,
Геделевич Єлена Василівна
Теоретичні аспекти інноваційного процесу в підготовці економістів……... **46**

Савицька Анна Юріївна
Формування готовності майбутнього соціального працівника до роботи з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі…… **50**

Сопотницька Олена Валеріївна
Розробка та використання комплексу тренінгових вправ у підготовці майбутніх учителів фізичної культури до тренерської діяльності з ігрових видів спорту…….. **54**

Черніченко Людмила Анатоліївна
Методологічні основи підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти…… **57**

Якименко Світлана Іванівна,
Іозіс Іванна Вадимівна
Теоретичні аспекти професійної культури працівника сфери обслуговування…… **62**

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ

Бастричев Володимир Семенович
Проблеми соціального захисту учасників антитерористичної операції …… **66**

Бастричев Володимир Семенович,
Островська Наталія Олександрівна
Деякі аспекти соціального захисту: реформування пенсійного забезпечення та „осучаснення" пенсій……..……. **70**

Дуля Аліна Володимирівна,
Веретенко Тетяна Григорівна
Роль громадських організацій в здійсненні соціальної підтримки сімей учасників антитерористичної операції……..…… **76**

Кальченко Лариса Володимирівна
Реінтеграція вихованців інтернатних закладів до біологічних сімей як системна складова превенції соціального сирітства : нормативно-правове підґрунтя ……. **81**

Копочинська Юлія Володимирівна,
Колядич Оксана Іванівна
Культура здоров'я як основа реабілітаційного процесу……..…… **86**

Левицький Вадим Едуардович
Окремі рекомендації щодо подолання та профілактики залежності підлітків від комп'ютерних ігор……..…… **90**

Онипченко Оксана Ігорівна
Спільне навчання хлопців та дівчат як фактор статевого виховання дітей та підлітків (початок XX століття)……. …… **93**

Тютимов Олексій Олексійович,
Фрадинська Аліна Петрівна
Перспективи розвитку та захищеність сучасної української молоді……..…… **98**

Чуфай Галина Петрівна,
Кондратюк Світлана Миколаївна
Проблема адаптації до нових умов навчального закладу…… **102**

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ЛЮДЕЙ В ІНТЕГРОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ У СВІТЛІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНВЕНЦІЇ ПРО ПРАВА ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Аріщенко Альона Сергіївна
Імплементація універсального дизайну для навчання в університетах США…… **105**

Герасименко Людмила Борисівна,
Герасименко Тетяна Вікторівна
Особливості виховних інновацій процесу дошлюбної підготовки студентської молоді в інклюзивному освітньому середовищі……. **109**

Григорчук Тарас Васильович
Тестування як засіб забезпечення ефективності контролю знань у дистанційному навчанні осіб із особливими потребами…….. **113**

Давиденко Віталій Володимирович
Становлення інклюзивної освіти як чинник формування соціальної держави: нормативно-правове забезпечення…… **117**

Давиденко Гана Віталіївна
Роль інклюзивної освіти у розвитку та становленні України як соціальної держави…… **122**

Дика Любов Леонтіївна
Проблеми формування креативності в інклюзивному середовищі: історико-теоретичний аспект…….. **127**

Мазур Валентина Михайлівна
До питання соціалізації студентів з особливими освітніми потребами…… **131**

Максименко Наталя Валеріївна
До питання про сутність та місце основ безпеки життєдіяльності у системі освіти учнів з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку……. **134**

Миронова Світлана Петрівна
Розвиток інклюзивної освіти: від Саламанки до України……. **138**

Мирян Алла Миколаївна
Комплексний супровід осіб з особливими потребами до навчання в умовах інклюзії (на прикладі Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини Університету „Україна”)…… **143**

Наконечна Лариса Миколаївна
Ретроспектива розвитку освіти осіб з особливими потребами в Канаді : перші етапи…… **148**

Новікова Олена Анатоліївна
Соціально-психологічні умови розвитку дітей з розладами аутичного спектра…… **152**

Родименко Ірина Миколаївна
Інклюзивне навчання: проблеми та шляхи впровадження……. **156**

Скільська Марія Іванівна
Співпраця навчального закладу з місцевими органами державної влади та органами місцевого самоврядування – запорука забезпечення рівного доступу до якісної вищої освіти дітям з особливими потребами…….. **159**

Цимбалюк Олена Миколаївна
Розвиток соціально-комунікативної компетентності студентів з особливими потребами у процесі вивчення фахової дисципліни „теорія і практика соціальної роботи”…… **163**

Чаланова Раїса Іванівна,
Якобчук Людмила Михайлівна
Новий методологічний підхід при вивченні здобувачами з вадами слуху теоретичних дисциплін спеціальності „фізична терапія, ерготерапія”……. **167**

Чорноус Наталія Сергіївна
Фактори розвитку лідерських якостей у осіб з інвалідністю у системі вищої освіти…….. **170**

Юрчук Людмила Василівна
Особливості еволюції інклюзії в освітньому просторі України……..…….. **173**

Якименко Андрій Анатолійович
Забезпечення та захист прав і свобод людей з інвалідністю: проблеми дотримання міжнародних стандартів…… **177**

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Бондар Віталій Сергійович
Толерантність як професійна якість майбутнього психолога……..…….. **181**

Будкіна Ольга Владиславівна,
Волинець Наталія Валентинівна
Особливості психоемоційних станів онкологічних хворих…….…….. **184**

Варгата Оксана Валеріївна,
Міхалець Юлія Юріївна
Особливості психологічної корекції агресивності підлітків……...……... **189**

Гаврилюк Світлана Павлівна
Специфіка маркетингу в ресторанному бізнесі…….. **193**

Годлевська Сніжанна Русланівна,
Левицька Людмила Вікторівна
Теоретичне дослідження категорій компетентності та компетенції в сучасній науці…… **199**

Гордієнко Катерина Олександрівна
Модель психотерапевтичного впливу в залежності від ментальних особливостей клієнта…… **203**

Добровіцька Олена Олександрівна
Деякі аспекти вивчення сутності дефініції „толерантна взаємодія”……..…….. **207**

Мажаєв Костянтин Євгенович,
Волинець Наталія Валентинівна
Результати емпіричного дослідження віктимної поведінки дітей підліткового віку…….. **213**

Макар Богдан Петрович,
Волинець Наталія Валентинівна
Особливості психологічної готовності старшокласників до шлюбно-сімейних стосунків…… **219**

Марціновська Ірина Петрівна
Співвідношення понять стресу, травматичного стресу та посттравматичного стресового розладу у медичній та психолого-педагогічній теорії…… **223**

Медвідь Михайло Олександрович,
Кондратюк Світлана Миколаївна
Конфліктологічна компетентність як уміння конструктивного розв’язку конфліктів…… **228**

Мрочко Ігор Олександрович,
Левицька Людмила Вікторівна
Теоретичний аналіз сучасних підходів у дослідженні механізмів психологічного захисту…….. **232**

Островський Олександр Олексійович,
Волинець Наталія Валентинівна
Заходи психологічної реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій…….. **236**
Перебейнос Лідія Іванівна,
Волинець Наталія Валентинівна
Соціально-психологічні особливості професійної діяльності та прояву професійного та емоційного вигорання медичного персоналу…….……. **242**

Пузир Світлана Іванівна,
Кондратюк Світлана Миколаївна
Особливості організації часового простору життя особистості……..…….. **247**

Ролдугіна Ірина Валентинівна,
Фрадинська Аліна Петрівна
Особливості розвитку атракції у працівників соціономічних професій……... **250**

Собко Анжеліка Анатоліївна,
Волинець Наталія Валентинівна
Результати опитування соціально-психологічних особливостей жінок, які постраждали від насильства в сім'ї…… **255**

Анотації……..…….. **260**

Аннотации……..…….. **272**

Annotation……..…….. **285**

Відомості про авторів……...…….. **313**

Вимоги до оформлення статей……...…….. **318**

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

УДК 37.036:378.2

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

О. В. ВАРГАТА
І. А. ЗАВАДА

Суспільство сьогодення потребує компетентних, креативних, гнучких фахівців, які будуть успішними, конкурентоспроможними та матимуть нестандартний підхід до виконання поставлених задач. Актуальним стає питання підготовки майбутніх фахівців, зокрема психологів. Все частіше виникає запит на творчого, інноваційного професіонала. Досягнути високого рівня підготовки можна лише за умови розвитку творчих здібностей, постійного самовдосконалення, вміння критично мислити, аналізувати. Розвинути творчий потенціал студента – завдання вищої школи. Кращим стимулом для проявів творчості та розкриття здібностей студентів виступають вміло використані інноваційні технології.

Дослідженню творчого потенціалу присвячені роботи багатьох психологів та педагогів, серед яких Д. Богоявленська, Н. Кічук, П. Кравчук, О. Лук, М. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, М. Посталюк, В. Рибалка тощо. Інноваційні технології навчання у своїх працях розглядали В. Ларіна, Є. Мельникова, І. Дичківська , О. Дубасенюк, В. Рябов.

Мета статті: здійснити психолого-педагогічний аналіз дефініцій творчості, творчих здібностей, творчого мислення; творчого потенціалу, його реалізацію за допомогою інноваційних технологій у виші.

Феномен творчого потенціалу набуває все більшої актуальності. Без нових креативних ідей успішно працювати майже не можливо у будь-якій професійній сфері. У даному контексті ми розглянемо формування творчого потенціалу майбутнього психолога засобами інноваційних технологій у вищій школі.

У зміст поняття „творчий потенціал” включають характеристики творчої особистості, творчого мислення, творчих здібностей.

Потенціал (від лат. potentia – сила) означає джерела, можливості, засоби, запаси, що можуть бути використані для рішення будь-якого завдання, досягнення певної мети; можливості окремої особи, суспільства, держави у певній галузі [1].

Сучасні довідкові видання трактують поняття „потенціал” як „сукупність усіх наявних засобів, можливостей, продуктивних сил і т. ін., що можуть бути використані в якій-небудь галузі, діяльності, сфері; запас чого-небудь, приховані здатності, сили для якої-небудь діяльності, що можуть виявитись за певних умов” [2].

На думку П. Кравчук, творчий потенціал – інтегративне явище особистості, що об’єднує різнобічні якості людини та проявляється за допомогою творчої сили, що визначається змістом і рівнем розвитку потенційних можливостей до перетворення і виявляє себе завдяки творчим здібностям [3].

В той же час експериментально доведено, що, виступаючи реальним засобом успішного здійснення діяльності, самі по собі здібності не гарантують високого рівня творчого розвитку особистості. Творчий потенціал може розкритися, коли відбувається мобілізація сил людини і виявлення прихованих резервів, що проявляються у творчості. Це означає, що для формування й розвитку творчого потенціалу людини необхідно створити спеціальні умови, які б стимулювали творчу активність особистості, її вольові зусилля. Інноваційні технології постають у ролі моста, який дає можливість студенту прийти до розвитку творчості. При вдалому їх використанні і правильній організації навчально-виховного процесу відбувається ефективна взаємодія викладача зі студентами, навчання стає цікавішим, набуває більш практичного спрямування. Процес упровадження інновацій залежить від морально-психологічного клімату у навчальному колективі, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних та естетичних умов праці.

© О. В. ВАРГАТА
© І. А. ЗАВАДА

Проаналізуємо зарубіжний і вітчизняний досвід щодо інноваційних технології в процесі викладання психологічних дисциплін у ВНЗ.

Кейс-технологія – це загальна назва технологій навчання, що представляють собою методи аналізу. Суть технології полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, тексти яких називаються „кейсом") для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень учнями з певного розділу навчання дисципліни. З методичної точки зору кейс – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, що „містить структурований опис ситуацій, що запозичені з реальної практики". Кейси (ситуаційні вправи) мають чітко визначений характер і мету. Як правило, вони пов'язані з проблемою чи ситуацією, яка існувала чи й зараз існує. При цьому проблема чи ситуація або вже мали якесь попереднє рішення, або їх вирішення є необхідним, а тому потребують аналізу. Кейс – це завжди моделювання життєвої ситуації і те рішення, що знайде учасник кейса, може служити як відбиттям рівня компетентності й професіоналізму учасника, так і реальним рішенням проблеми. Як правило, кейси не мають єдиного рішення. Учасник завжди може придумати свій неповторний варіант рішення. Цінність кейс-технології полягає в тому, що вона одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми, а також вдало суміщає навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що безумовно є діяльним і ефективним в реалізації сучасних завдань системи освіти [6].

Ділова гра – це моделювання реальної діяльності у спеціально створеній проблемній ситуації. Вона є „засобом і методом підготовки та адаптації до трудової діяльності та соціальних контактів", методом активного навчання, який сприяє досягненню конкретних завдань, структурування системи ділових стосунків учасників. її конструктивними елементами є проектування реальності, конфліктність ситуації, активність учасників, відповідний психологічний клімат, міжособистісне та міжгрупове спілкування, розв'язання сформульованих на початку гри проблем. Ділова гра, імітуючи окрему ситуацію, дає змогу розв'язувати конкретно сформульовані завдання та проблеми, розробляти методи розв'язання проблем. Вона має жорстку структуру і правила, її головною функцією є вироблення навичок та вмінь діяти у стандартних ситуаціях. Ділову гру використовують для засвоєння нового та закріплення старого матеріалу, вона дає можливість студентам зрозуміти і вивчити навчальний матеріал з різних позицій [9].

Дискусія – дієвий метод обговорення питання, що вивчається. Вона передбачає колективне обговорення якоїсь спірної проблеми, під час якого пізнається істина. Деякі види дискусії стали самостійними методами навчання(наприклад, круглий стіл). Навчальні дискусії можуть викликати інтерес до предмета тільки за умови вмілої їх організації. Попередня підготовка педагога полягає у визначенні дидактичної проблеми (а звідси й теми дискусії), її поділу на питання для обговорення. Підготовка студентів включає ознайомлення з різноманітною літературою на тему дискусії [7].

Методика проведення дискусії складається з трьох етапів: на першому – відбувається зацікавлення учасників проблемою дискусії, на другому – дискусія власне дидактичних проблем, на третьому – підсумовування і формулювання висновків. Головну роль у забезпеченні ефективності дискусії відіграють правила її ведення. Творча ініціатива педагога та активна участь студентів мають вирішальне значення. Дидактично-виховної мети дискусії буде досягнуто тільки за умови дотримання всіма її учасниками таких правил:

1) точне визначення навчальної проблеми, що підлягає обговоренню;
2) докладне уявлення про методи, прийоми і способи її розв'язання;
3) чітке визначення змісту понять, термінів і категорій, які використовуватимуть учасники дискусії;
4) обов'язкове обґрунтування власної позиції;
5) можливість відкритого висловлювання своїх думок і шанобливе ставлення до опонентів та їхніх поглядів.

Завдання викладача створити комфортні умови для проведення дискусій, а саме вчити студентів умінню обґрунтовано дискутувати, наводити вагомі аргументи на захист своєї позиції, розмірковувати принципово, щиро, невимушено, поважати опонента і його погляди.

Викладені вище рекомендації випливають із ***такту дискусії***, тобто з уміння педагога керувати її перебігом і своєчасно вносити відповідні корективи, відповідно до змісту дискусії та її характеру. Наприклад, не можна очікувати позитивних змін у мисленні, емоційно-вольовій сфері та вчинках її учасників, коли викладач компрометує студентів або насміхається з тих, хто займає помилкові позиції. У зв'язку з цим навіть неслушні, хибні відповіді необхідно трактувати з повагою і приязню, не допускаючи насмішок і жартів з боку інших учасників [7].

Круглий стіл – форма публічного обговорення чи висвітлення якихось питань, коли учасники висловлюються у визначеному порядку; нарада, обговорення проблем з рівними правами учасників [8].

Соціально-психологічний тренінг – галузь практичної психології, орієнтована на використання активних методів групової психологічної роботи з метою розвитку компетентності в спілкуванні. Психотренінг – це наука і мистецтво створення в групі подій для учасників у їх

суб'єктивної реальності. У ньому принципово відсутній жорсткий сценарій, хід його розвитку неможливо передбачити заздалегідь, а які в кого будуть результати, не можна гарантувати. Тобто, відмінною рисою тренінгу є великий рівень невизначеності. Ступінь невизначеності можна варіювати залежно від завдань тренінгу. Існує такий парадокс - що менше тренер нав'язує свій сценарій, тим вище впевненість учасників, що все йде за його планом [10].

Метод проектів – педагогічна технологія, зорієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і набуття нових (часто шляхом самоосвіти). Активне включення студентів у створення тих або інших проектів дає можливість засвоїти нові способи людської діяльності в соціокультурному середовищі.

Ідея включення проектної діяльності в освітній процес була запропонована американським педагогом і філософом Джоном Дьюї більше століття тому. Вперше у вітчизняній педагогіці актуальність цієї проблеми вивчав О. Макаренко, який в результаті своєї новаторської педагогічної діяльності дійшов висновку про проектування особистості як суб'єкта педагогічної праці. Таку думку не раз висловлював В. Сухомлинський, багатогранну педагогічну спадщину якого проймає ідея проектування людини. Саме слово „проект" у перекладі з латинської мови означає „кинутий уперед, задум, план" тощо.

Проектування в загальному його розумінні – це науково обґрунтована побудова системи параметрів майбутнього об'єкта чи якісно нового стану існуючого проекту прототипу передбачуваного або можливого об'єкта стану чи процесу. Проектування – особливий тип інтелектуальної діяльності, відмінною особливістю якої є перспективна орієнтація, практично спрямоване дослідження.

Німецький педагог А. Флітнер характеризує проектну діяльність як навчальний процес, в якому обов'язково беруть участь розум, серце і руки („Lernen mit Kopf, Herz und Hand"), тобто осмислення самостійно добутої інформації здійснюється через призму особистого відношення до неї і оцінку результатів в кінцевому продукті [4].

Важливим елементом активізації творчого мислення студентів можуть стати розроблені заздалегідь учасниками заняття критерії аналізу підготовлених проектів [4].

Аналізувати надані проекти, можна за такими параметрами і показниками, як: новизна (у виборі теми, постановці завдань, шляхах їх вирішення та ін.), необхідність (для окремої установи, галузі у цілому), можливість реалізації (реальна і потенційна), результативність (прогнозована зміна кількісних і якісних показників, іміджу організації, тощо), економічність (не передбачає додаткових коштів, а передбачає значне, незначне фінансування) тощо. Такий підхід до організації навчального процесу сприяє, по-перше, формуванню вміння всебічно оцінювати продукт індивідуальної чи колективної творчості, а по-друге, стимулює прояв ними системності, гнучкості і нестандартності мислення. Останнє може виявитися у відмові від традиційних шляхів вирішення проблеми, знаходженні нових засобів досягнення поставленої мети, які згодом можуть втілитися у його виробничій діяльності. Впровадження нових педагогічних технологій в організацію підвищення кваліфікації дозволяє позитивно впливати на зміни у професійній діяльності і мисленні фахівця [4].

Слід подбати про науково-методичне обґрунтування інновацій, залучення до їх упровадження авторитетних, творчих педагогів, які можуть подолати супротив педагогічної спільноти, які візьмуть на себе відповідальність щодо аналізу та апробації передового досвіду, систематичного відбору ефективних ідей, технологій, концепцій, що можуть бути упровадженими в педагогічну практику. Такий підхід дає змогу об'єднати зусилля авторів педагогічних нововведень із зорієнтованими на інноваційну діяльність педагогами, створити сприятливе інноваційне середовище.

Використання інноваційних технологій передбачає компетентність викладача, розвинені організаторські здібності, його готовність до змін, постійну роботу над собою, творчий підхід тощо.

Творча діяльність не можлива без опори на ієрархічно організовану систему знань, умінь, навичок, здобутих у процесі навчання. Саме ЗУН виступають основою творчого потенціалу. Ефективність навчання за допомогою інноваційних технологій залежить від способу мислення студентів та викладача, який впроваджує нестандартні форми роботи. Інноваційність передбачає наявність креативного підходу, творчого мислення [5].

Творче мислення у професійній діяльності, як і у будь-якій іншій, залежить від суб'єктивних якостей особистості. Серед них виділимо:

- *творчу уяву,* що робить її необхідною умовою професійної творчості;

- *розвиненість інтелекту*, яка спонукає людину до розміркування, упорядкування знань, пошуку і аргументації власного рішення існуючої (можливої) виробничої проблеми;

- *відкритість новому у пізнанні* (когнітивна відкритість) як ставлення спеціаліста до нової інформації, досвіду, легкість у сприйнятті нових ідей;

- *професійний кругозір*, що визначає його здатність до саморефлексії фахових знань, діяльності, раціоналізації або пропозиції оригінальних ідей тощо [4].

У контексті розвитку творчого мислення вважаємо за доцільне зробити наголос на застосуванні методу проектування у навчальному процесі.

В ході навчального процесу студентів ХНУ, спеціальності практична психологія, в період з першого по четвертий курс, викладачами впроваджувалися інноваційні технології, а саме: під час вивчення дисциплін: „Методика викладання психології", „Психотренінг", „Етнопсихологія", „Основи психологічного консультування", „Основи психокорекції з практикумом". Найефективнішими інноваційними технологіями, на наш погляд, можна вважати мозковий штурм, тренінги, метод проектів. З останнім методом студенти працюють і дотепер, в процесі навчання на магістратурі у ході вивчення предмету „Інноваційні технології викладання психологічних дисциплін у ВНЗ".

Сьогодні метод проектів вважається одним із найперспективніших видів навчання, тому що він створює умови для творчої самореалізації, підвищує мотивацію для отримання знань, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей. Студенти набувають досвіду вирішення реальних проблем з огляду на майбутнє самостійне життя, які проектують у навчанні. Необхідність застосування цього методу зумовлена тим, що сьогоднішня освіта є сучасником процесу зародження нового світового простору [11].

Таким чином, наука постійно змінюється. Не є виключенням і освіта. Постійно переосмислюється підхід до предмету, зокрема до психології. Змінюються вимоги до компетентності фахівця, ставлення до нього.

Інноваційні технології сприяють кращому засвоєнню знань, виробленню необхідних для майбутньої професійної діяльності умінь та навичок. В цьому важливому процесі простежується успішний тандем розумного мудрого викладача і допитливого здібного студента. Тільки разом, у плідній праці, викладач може допомогти розкрити його творчий потенціал і сприяти формуванню справжнього фахівця – психолога. Впровадження і використання інноваційних технологій у навчанні – важлива умова успішної підготовки майбутніх психологів, професіоналів і майстрів соціономічного профілю.

Список використаних джерел:

1. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского. – М. : Политиздат, 1985.– С. 351.
2. Курило Л. С. Розвиток творчого потенціалу дошкільника / Л. С. Курило // Культура і розвиток особистості : міфи та реалії в психології та педагогіці : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (24-25 червня 2009 р.) / за ред. І. Ю. Філіпової. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2009. – С. 190–194.
3. Кравчук П. Ф. Формирование развитой творческой личности студента (философско-социологический и методический анализ) / П. Ф. Кравчук. – Киев : Высшая школа, 1984. – 154 с.
4. Ашаренкова Н. Г. Творче мислення : його особливості і засоби розвитку (на прикладі підвищення кваліфікації спеціалістів) [Електронний сесурс] / Н. Г. Ашаренкова, Державна академія керівних кадрів культури і мистецтв, Київ. – Режим доступу : http://www.newacropolis.org.ua/theses/ 0b8cc858-8d29-45ba-bb43-633f071abf62
5. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. члена кореспондента АПН України Н.В. Чепелєвої. – К., Нора-Прінт, 2002. – Випуск 22. – 350 с.
6. Сурмін Ю. П. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес : проблеми і технології : [кол. моногр.] / Ю. П. Сурмін – К. : МАУП, 2005.
7. Підласий І. П. Педагогічні інновації / І. П. Підласий, А. І. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12.
8. „Круглий стіл" // Політологічний енциклопедичний словник ; уклад. : Л. М. Герасіна, В. Л. Погрібна, І. О. Поліщук та ін. За ред. М. П. Требіна. – Х. : Право, 2015.
9. Ситуаційна методика навчання : теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001.
10. Ягупов В. В. Педагогіка : [навч. посібник для студ. пед. спец. вузів] / В. В. Ягупов. –К. : Либідь, 2002. – 560 с.
11. Ісаєва Г. Метод проектів – ефективна технологія навчання [Електронний ресурс] / Г. Ісаєва. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/method/technol/1415/

УДК 371.31

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПАРАПРОФЕСІОНАЛІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ (НА ПРИКЛАДІ НАВЧАННЯ ГРОМАДСЬКИХ РАДНИКІВ)

К. М. ЄРОШЕНКО

Питання долучення парапрофесіоналів до виконання низки функцій, які належать до сфери діяльності тієї чи іншої професії, часто постають у випадках, коли професіоналів у певній сфері недостатньо (наприклад, у територіальній громаді, віддаленій від обласних чи районних центрів), або ж велика частина населення не в змозі фінансово собі дозволити послуги професіонала.

Наразі питання професійної підтримки парапрофесіоналів, набуття ними потрібних компетенцій, організації супервізії з боку професіоналів посідають окреме місце у дискусіях із соціальної роботи. У закордонній та вітчизняній літературі обговорюють різні підходи до розуміння соціальної роботи як професійного проекту [11, с. 257-260; 12, с. 9-14], залучення парапрофесіоналів до надання соціальних послуг та особливостей їх професійної підтримки [6, с. 990-997], а також певні процеси депрофесіоналізації, наявні у сучасній соціальній роботі [13, с. 1-6, 8, с. 66-74].

Ця стаття має на меті розглянути сучасні уявлення про парапрофесіоналізм у соціальній роботі, визначити ролі парапрофесіоналів та компетентності, яких вони потребують, проаналізувати програми навчання для громадських радників (параюристів) з точки зору підготовки парапрофесіоналів.

Насамперед відзначимо, що парапрофесіонала можна до певної міри вважати сполучною ланкою між професіоналом та клієнтом. За твердженням дослідників Джойса Епштейн та Шейли Уондерхоф [4, с. 6], парапрофесіонал **–** це спеціально навчена людина, яка виконує частину функцій у межах роботи, яка традиційно належить до сфери діяльності певного професіонала. Дослідники включають в поняття парапрофесіоналізму як оплачувану, так і неоплачувану роботу, але виключають волонтерство [3, с. 992]. Окрім того, визначено, що в соціальній сфері парапрофесіоналами зазвичай називають тих, хто не має освіти в означеній галузі [10, с. 6]. Волонтери, на противагу парапрофесіоналам, не проходять спеціалізованого тривалого навчання, тоді як ті парапрофесіонали, робота яких оплачується, зазвичай, працюють повний день, а ті, хто працюють на безоплатній основі, виконують свої функції у вільний час. Парапрофесіонали рідко мають формальний статус, зазвичай їхня діяльність не є ліцензованою, найчастіше, їх єдиний документ, що може підтвердити право на здійснення певних функцій – сертифікат навчальної програми.

Інститут парапрофесіоналізму почав формуватися в середині 1960-х років, коли на тлі неохоплення послугами вразливих груп (бідні, представники меншин, старі люди, жителі віддалених територіально громад), почали виникати парапрофесійні програми у сферах медицини, права, соціальних послуг, освіти. Неохоплення послугами виникало через неспроможність державних бюджетів навчити та найняти необхідних професіоналів. Окрім того, професіонали, які переважно представляли середній клас, не завжди могли знайти спільну мову з людьми, які перебували в складних життєвих обставинах. Окрім того, сфера послуг ставала все більш комплексною – професіонал витрачав багато часу на адміністративні процеси, супервізію, первинну консультацію, але менше – на безпосереднє надання сервісу клієнту. Окрім того, професіонали, які регулярно проходять підвищення кваліфікації, поглиблюють свою спеціалізацію, не зацікавлені у виконанні простих, але необхідних завдань. У свою чергу, парапрофесіонали легко знаходять спільну мову з клієнтами, адже часто працюють за принципом „рівний-рівному”, вони виконують за невелику платню ту роботу, за яку не береться за браком часу або через низьку вартість чи незацікавленість професіонал, але яка від того не менш потрібна клієнтам: надати первинні консультації, оформити документи, поінформувати про існуючі можливості сервісів у громаді, перенаправити до потрібних спеціалістів, таким чином, з’являється можливість охопити послугами тих клієнтів, які раніше не приходили. У Таблиці 1 подані найбільш типові ролі парапрофесіоналів у тих професіях, до яких їх залучають найбільше.

© К. М. ЄРОШЕНКО

Таблиця 1

Типові ролі парапрофесіоналів у соціальній сфері

Сфера	Виконувані функції	Посади
Освітня	Проведення занять з групою за чіткими інструкціями викладача або під його наглядом, проведення індивідуальних занять	Асистент викладача
Соціальна	Ідентифікація проблем клієнта, інформування про можливі сервіси, брокерство послуг, надання первинних консультацій, психологічна підтримка паліативних хворих, підготовка документів	Сімейні консультанти [3, с. 3], громадські радники, консультанти за принципом „рівний-рівному”
Медична	Догляд за паліативними хворими, превенція хвороб, інформування пацієнтів, базові медичні сервіси у віддалених громадах	Доглядальник, асистент, парамедик
Правова	Підготовка документів до суду, комунікації з клієнтом, первинні консультації.	Параюрист, молодший помічник

Становлення інституту парапрофесіоналізму у соціальній роботі тісно пов’язане з низкою проблемних моментів. Так, Едіт Лінтон до них відносить: 1) напругу між професіоналами та парапрофесіоналами (професіонали переживають, що парапрофесіонал може стати низькооплачуваною заміною професіоналу); 2) невиразно визначені функції парапрофесіоналів (вони визначаються залежно від специфіки громади, в якій він чи вона працює, або від особливостей групи клієнтів, тобто функції парапрофесіоналів, які пройшли однакове навчання, можуть різнитися, і така розмитість функцій може демотивувати людину); 3) швидке вигорання парапрофесіоналів (низька оплата праці та відсутність можливості кар’єрного зростання можуть спричинити незадоволеність, професійний стрес та зміну парапрофесіоналом роду діяльності) [7, с. 24-26]

За умов відсутності ретельного опису функцій парапрофесіоналів немає узгоджених навчальних стандартів для них у жодній з професійних сфер. Тривалість, зміст та якість навчання сильно різняться навіть у межах однієї країни та підготовки парапрофесіоналів у одній професійній галузі. У деяких країнах (США, наприклад) професійні асоціації встановлюють навчальні стандарти для професіоналів, але це скоріше виняток з правил. Зазвичай – локальні інституції, організації, фонди формують авторські навчальні програми, орієнтуючись на потреби громади, в якій працюватимуть парапрофесіонали.

Окрім того, часто інституції, які забезпечують освіту парапрофесіонала, не забезпечують його чи її подальшого працевлаштування. Таким чином, людина після проходження навчання, не завжди може знайти роботу: її не беруть через недокваліфікованість, або вона сама не влаштовується через перекваліфікованість.

В Україні розуміння парапрофесіонала та парапрофесіоналізму відсутнє. Хоча по суті люди, яких можна віднести до такого категорії, є. Дослідження виявили, що в багатьох організаціях України, які надають соціальні послуги, працюють ті, кого можна визначити як парапрофесіоналів [15, с. 19-25].

З 2016 року в Україні, за сприяння МБФ „Відродження”, розпочалося впровадження мережі параюристів, яких ще називають громадськими радниками. Зумовлено це було тим, що у віддалених від обласних та районних центрів громадах відсутня можливість швидкого доступу до правової допомоги та соціальних послуг [16, с. 150-158]. Водночас, якщо говорити про соціальні послуги, які надаються державою, та правову систему, то часто люди не довіряють державним структурам та намагаються вирішити свої проблеми з допомогою друзів та родичів, або ж в обхід законних шляхів. Окрім того, люди не завжди не виокремлюють свої проблеми як соціальні чи правові. Дослідження свідчать про низьку правову обізнаність українців, люди не знають, куди звертатися для вирішення правових чи соціальних проблем. Наприклад, 28% українців вважають, що можуть вирішити свої проблеми, лише якщо звернуться до ЗМІ. Ще 19% опитаних стверджували, що в Україні в цілому не існує ефективних засобів захисту прав людини. Із способів, які на практиці використовуються для вирішення своїх проблем, найбільшою популярністю користується залучення ресурсів родичів чи знайомих. Таку думку висловили 29% опитаних українців [14, с. 20]. У таких випадках можуть допомогти парапрофесіонали, які знаються на широкому колі проблем та можуть зорієнтувати людину в потрібному напрямку чи надати первинну консультацію. Тому громадський радник може виконувати низку функцій, притаманних одній (або кільком водночас) професіям.

Для України досвід розвитку мережі громадських радників є новим, виникає проблема вибору функцій такого радника. Більше того, кожен параюрист для того, щоб мати можливість здійснювати свої функції в громаді, має пройти навчання і мати певні кометентності. Оскільки в Україні таких парапрофесіоналів раніше не було, то постають питання, пов'язані з тим, як формувати навчальну програму для них: які компентеності потрібно розвивати, які дисципліни мають бути туди включені, хто має розробляти програму.

Зауважимо, що під час роботи над розробкою навчальної програми для громадських радників компетентність розумілась як специфічна здатність ефективного виконання конкретних дій у предметній галузі, зокрема вузькопредметне знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за свої дії [9, с. 33]. У 2017 році було проведено ряд експертних обговорень, спрямованих на формування програми навчання для громадських радників. З огляду на дослідження компетенцій параюристів у громаді, які працюють в інших країнах (Південній Африці, Індонезії, США), було визначено, яких саме професіоналів необхідно залучити до формування програми [2, с. 7-21]. Відповідно були залучені соціальні працівники (оскільки громадські радники мають компетенції брокерства послуг, володіння відновними практиками на базовому рівні, визначення адвокаційних проблем в громаді, аналіз ресурсів громади, формування документів, первинних консультацій, ідентифікації соціальних проблем, наприклад, проблеми домашнього насильства), також були залучені юристи, які надають безоплатну правову допомогу в державних центрах та громадських організаціях, а також представники юридичних клінік (оскільки параюристи в інших країнах надають первинні правові консультації у типових питаннях, допомагають підготувати процесуальні документи, інформують про можливості отримання правової допомоги, правові шляхи вирішення проблем).

Для підготовки програми була використана методологія залученого ранжування [1, с. 2]. Згідно із цією методологією експерти на першому етапі виділяють ряд пропонованих до включення в програму тем, відповідно до очікуваних компетенцій громадських радників, тоді як на другому етапі тема затверджується більшістю голосів експертів після відповідного обговорення. Третій етап узгодження програми відбувався в ході тренінгу для тренерів, які були обрані серед практиків-працівників сервісних організацій в регіонах, які надають соціальну та правову допомогу, також були залучені правозахисники, медіатори, експерти з інформаційної безпеки, комунікацій та практики адвокаційних кампаній.

За результатами тренінгу для тренерів, який проводили експерти, які готували програму, відбулося обговорення навчальної моделі серед тренерів, які запропонували поправки до програми. Переважно, поправки стосувалися не зміни обраних тем, а їхнього спрощення: зміни професійної лексики на більш зрозумілі кожному поняття, спрощення змісту тем. Таким чином, була підготовлена дев'ятиденна навчальна програма, учасники навчання отримують сертифікати за результатами участі в усіх модулях програми. Програма складається з трьох модулів: „Права людини" (розглядаються теми базових прав людини, протидії дискримінації, типові рішення найбільш поширених правових проблем у сімейному, спадковому, трудовому праві, фінансова грамотність), „Зміни в громаді" (розглядаються теми комунікації та адвокації в громаді, інформаційної безпеки, фандрейзингу та бюджетування, розуміння структури та принципів роботи місцевої влади) та „Життя в громаді" (розглядаються теми протидії насильству в сім'ї, медіації, безпеки в громаді).

Викладання передбачає застосування інтерактивних методів навчання, які добре зарекомендували себе в андрагогіці, як-от, мозкові штурми, рольові ігри з подальшим аналізом, моделювання ситуацій, аналітична робота в малих групах з подальшим представленням результатів. Відповідно, оскільки програма універсальна, громадський радник може й не застосовувати усіх набутих в ході навчання навичок, а використовувати лише ті, які безпосередньо стосуються його чи її громади. Наприклад, якщо в громаді сформувалася ініціативна група, яка планує організувати адвокаційну кампанію, може допомогти громадський радник з аналізом ресурсів громади, формуванням плану заходів чи підготовкою аргументів, отриманих на основі звернень осіб, які до нього приходять. Однак, якщо в громаді немає такої ініціативи, а сам громадський радник не планує займатися адвокацією, він може ці навички й не використовувати, проте, використати інші отримані знання та навички.

Використаний для розробки навчальної програми підхід у цілому відповідає сучасним практикам розвитку компетентностей у дорослих людей [5, с. 13-25]. Окрім того програма базується на синтезі досвіду міжнародних програм навчання парапрофесіоналів та особливостей соціальної роботи та правової системи в Україні. Програма ґрунтується на використанні підходу розвитку сильних сторін, який розглядає досвід та знання окремих людей, груп та громад як потенційні ресурси та основу компетенцій парапрофесіоналів у соціальній сфері [10, с. 10].

Формування мережі громадських радників також передбачає, що після навчання буде організовано моніторинг їх діяльності. Передбачається відстеження застосування знань на практиці, розвиток контактів співпраці між громадськими радниками та громадськими

організаціями на місцях, державними соціальними службами, організаціями-провайдерами правової допомоги, локальними ініціативами, які займаються специфічними для громади чи регіону проблемами.

Таким чином, залучення парапрофесіоналів у соціальну роботу в Україні – необхідний процес, який вже відбувається у форматі розрізнених ініціатив, часто парапрофесіонали так себе не називають, проте, виконують якусь одну чи декілька функцій професійного соціального працівника.

За результатами дослідження сформоване уявлення про ролі та функції громадських радників як парапрофесіоналів у соціальній роботі, створений експериментальний практично-орієнтований дизайн навчальної програми на основі компетентнісного підходу. Громадські радники в Україні можуть стати першою інституціоналізованою мережею парапрофесіоналів у соціальній роботі в Україні, однак, оскільки мережа працює зараз в пілотному режимі на початку свого процесу інституціоналізації, видається доцільним в подальшому дослідити процедури моніторингу діяльності такої мережі, взаємодії парапрофесіоналів у громаді та з професіоналами, переосмислити компетенції і на цій основі доопрацювати навчальну програму.

Список використаних джерел:

1. Ager A., Stark S., Potts A. Participative Ranking Methodology: A Brief Guide // Columbia University, Mailman School of Public Health, Program on Forced Migration and Health. – 2010. – 18 p.
2. Community-based Paralegals: A Practitioner's Guide // Open Society Institute. – 2010. – 174 p.
3. Crossley S. Guest editorial: Professionalism,de-professionalisation and austerity // Social work&Social science review. – 2016. – №19 (1). – P. 3-6.
4. Epstein J., Vanderhoef S. Paraprofessionalism: A Study for the Winnipeg Police Commission // Institute of Urban Studies University of Vinnipeg. – 1977. – 130 p.
5. Iilyoshi T., Kumar V.M.S. Opening Up Education. The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge. – 2016. – 474 p. URL: https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/9780262515016_Open_Access_Edition.pdf (дата звернення 10.07.2017).
6. Linsk N.L., Mabeyo Z., Omari L., Petras D., Lubin B., Abate A., Steinitz L., Kijage T., Mason S. Para-social work to address most vulnerable children in sub-Sahara Africa: A case example in Tanzania // Children and Youth Services Review. – 2010. – Vol. 32. – P. 990-997.
7. Lynton E. The Subprofessional: From Concepts to Careers // National Committee on Employment of Youth. – New York, 1967. – 177 p.
8. Malin N. Developing an analytical framework for understanding the emergence of de-professionalisation in health, social care and education sectors // Social Work and Social Sciences Review. – 2017. – Vol.19(1). – P.66-162.
9. Morales A., Sheafor B. Social Work: a profession of many faces. – Boston, 1990. – 325 p.
10. Para Professionals In The Social Service Workforce: Guiding Principles, Functions And Competencies // Interest Group On Para Professionals In The Social Service Workforce. – 2017. – 52 p.
11. Semigina T., Boyko O. Social work education in post-socialist and post-modern era: case of Ukraine // Global social work education- crossing borders blurring boundaries / Eds. Noble C., Strauss H., Littlechild B. – Sydney: Sydney University Press, 2014. – P. 257–269.
12. Staub-Bernasconi S. Social work as a discipline and profession // Theories and methods of social work. Exploring different perspectives / Ed. D. Leskosek. – Ljubljana: Faculty of Social Work, 2009. – P. 9-30.
13. Trappenburg M., Beek van G. “My profession is gone”: how social workers experience de-professionalization in the Netherlands // European Journal of Social Work . – 2017. – P. 1-14. URL: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13691457.2017.1399255 (дата звернення: 15.11.2017).
14. Що українці знають і думають про права людини : загальнонаціональне дослідження / Бекешкіна І., Печончик Т., Яворський В. та ін. ; за заг. ред. Т. Печончик. – Київ, 2017. – 308 с.
15. Семигіна Т.В. Політика протидії епідемії ВІЛ/СНІДу в Україні : роль міжнародної допомоги / Т. В. Семигіна. – Київ : Агентство Україна, 2008. – 144 с.
16. Слозанська Г. І. Доступ до соціальних послуг в умовах децентралізації / Г. І. Слозанська // Соціальна робота і соціальна педагогіка : виклики сьогодення : зб. наук.праць за матеріалами IV всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 29–30 листопада 2016 р.) / за заг. ред. В.А. Поліщук, С.М. Калаур, Г.І. Слозанської. – Тернопіль : Вектор, 2016. – С. 150–158.

Рецензент – д.політ.н., професор Т. В. Семигіна

УДК 37.01.28(09)

ВИБІР МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ

Р. В. ЗОЗУЛЯК-СЛУЧИК

До концептуальних підходів формування професійної етики майбутнього соціального працівника в університеті ми пропонуємо віднести гуманістичний, деонтологічний, аксіологічний, системний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний, які сприяють оптимізації формування компетентного фахівця соціальної сфери. Усі вони методологічно цінні у нашому дослідженні, однак ми хочемо детальніше зупинитися на системному, акмеологічному й особистісно-діяльнісному.

Розгляд проблем методології наукових досліджень зустрічаємо у розробках науковців Б. Без'язикого, І. Карпенко, А. Каленського, І. Малафіїк, Л. Хоружої, Ф. Чмеленко та ін.

Метою статті виступає аналіз методологічних підходів у дослідженні формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.

Методи дослідження Нами було використано теоретичні методи дослідження, а саме аналіз психологічної, педагогічної, соціологічної наукової бази задля здійснення аналізу методологічних підходів дослідження.

До загальнонаукових методологічних підходів, які сприяють формуванню професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, слід віднести системний підхід, застосування якого потребує кожний об'єкт наукового дослідження. За твердженням вчених, його сутність полягає в комплексному вивченні великих і складних об'єктів (систем), досліджені яких, як єдиного цілого з узгодженим функціонуванням усіх елементів і частин [28, с. 12].

В основу системного підходу покладено закон взаємозв'язку та взаємозумовленості явищ у світі й суспільстві, що передбачає аналіз досліджуваних об'єктів та явищ не лише як самостійних систем, але й як підсистем більшої системи (надсистеми), тобто виявлення зв'язків різних типів не тільки всередині досліджуваного об'єкта, але і й у зовнішньому середовищі. Надсистема є системою вищого рівня ієрархії, в яку досліджувана система входить як її складова [28, с. 15].

За твердженням Ю. Сурміна, системний підхід базується на теорії систем, що зумовлює походження, функціонування і розвиток систем різної природи [25, с. 142]. У науковій літературі використовуються терміни „системний підхід", „принцип системності", „системний аналіз", які мають неоднозначне тлумачення. Системний підхід і принцип системності розглядаються як процес пізнання і часто зустрічається як синоніми. Системний аналіз „являє собою розгортання принципу системності в методологічний комплекс здійснюється не тільки щодо функціонування і розвитку тих або інших систем, але й щодо сукупності фактів, подій, ідей тощо" [27, с. 143]. Філософи вважають, що системний підхід – це „сукупність елементів, що перебувають у зв'язках один з одним, утворюючи певну єдність" [27, с. 143].

Водночас у загальнонауковому значенні системний підхід визначається як напрям методології спеціально-наукового пізнання та соціальної практики, в основі якого лежить дослідження об'єктів як систем. Він сприяє адекватній постановці проблем у конкретному вченні та виробленню ефективної стратегії їх вивчення. Зазначений підхід орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта та механізмів, що забезпечують таку цілісність, на виявлення різних типів зв'язків складного об'єкта та зведення їх в єдину систему [26, с. 587].

Виходячи з сказаного вище, можна стверджувати, що системний підхід дає можливість розглядати процес формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах як складну динамічну систему, визначити особливості її компонентів, категорій, пізнати характер і механізми зв'язків між ними й на цій основі вибудувати модель науково-методичного забезпечення вказаної системи, що сприятиме оптимальному досягненню мети дослідження.

Формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах – це цілеспрямований інтегрований педагогічний процес, організація якого є завданням високого рівня складності. Звідси його вивчення має здійснюватися у контексті методичної системи, яка за своєю сутністю є системним аналізом і дозволяє одержати найбільш загальне, повне і цілісне уявлення про процес формування професійно-етичної компетентності фахівців соціальної сфери.

© Р. В. ЗОЗУЛЯК-СЛУЧИК

Водночас методологічну систему формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах утворює те навчально-виховне середовище, завдяки якому здійснюється вплив на особистість студента з метою управління його формуванням як фахівця та самоосвітньою діяльністю. Цей процес є цілеспрямованим, а тому всі елементи системи перебувають під його впливом. У створенні освітньо-виховного середовища, в якому відбувається формування професійної етики майбутніх фахівців, необхідно, щоб система була як навчально-освітньою, так і активною.

Системний підхід використовується у дослідженнях різноманітних проблем у всіх сферах науки і практики. У наукових працях питання про системний підхід порушили Ф. Корольов та Є. Юдін. Аналіз вислідів вітчизняних і зарубіжних учених показав, що системний підхід розглядали у своїх працях: О. Автушенко, В. Афанасьєва, І. Бажин, В. Беспалько, Н. Булгакова, Л. Віннікова, В. Гершунський, В. Гузеєва, М. Гузик, А. Єрмола, В. Кульчицький, В. Кушнір, А. Лігоцький, В. Лутай, Л. Михайленко, І. Малафіїк, О. Малюта, Н. Ничкало, В. Олійник, О. Пічкар, М. Пічі, В. Сагарда, К. Слесик, Л. Сушенцева, Р. Тягура та ін.

Так, до провідних ознак системи І. Малофіїк відносить: елементи, компоненти, частини; компоненти, які розглядають у відносній ізольованості, поза зв'язками з іншими процесами і явищами; внутрішню структуру зв'язків між цими компонентами, їх підсистемами; системотвірні зв'язки, які об'єднують компоненти в цілісну систему, що взаємозв'язана з іншими системами [16]. Отже система формування професійної етики майбутніх соціальних працівників не є простою сукупністю компонентів чи категорій, які перебувають у певних взаємозв'язках а їх цілісним комплексом. Підтримує таке твердження і науковець В. Афанасьєв, зазначаючи, що компоненти, частини є приналежністю і творять систему. „Система, цілісність є, перш за все, продуктом своїх компонентів" [3, с. 32].

Особливості системи, що означені вище, безпосередньо проявляються у професійній етиці і допомагають зрозуміти структурно-функціональний зміст процесу формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів. На основі властивостей системи виокремлюються основні властивості педагогічних систем, які мають значення для нашого дослідження: цілісність і водночас взаємозумовленість елементів системи формування; корекція елементів системи при зміні зовнішніх і внутрішніх вимог; стабільність зворотного зв'язку розвитку.

Узявши за основу розробку науковця М. Михнюк, ми змоделювали систему формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, яка включає такі основні принципи:

- *системності* – вимоги до професійної освіти, формування морально-етичних переконань фахівців в університетах, які проявляються відповідним рівнем професійно-етичної компетентності майбутніх соціальних працівників;

- *бінарності* – ефективне функціонування цієї системи: „формування–сформованість", „удосконалення – самовдосконалення";

- *оптимальності* – підтримка позитивної мотивації, зацікавленості майбутніх соціальних працівників у формуванні професійно-етичних основ, підвищенні рівня сформованості особистісних і професійно-моральних якостей;

- *інформативності* – новизна, достовірність та оперативність наукової, фахової та методичної інформації [18, с. 107].

Таким чином, системний підхід сприяє правильному моделюванню й прогнозуванню перебігу процесу формування професійної етики майбутніх соціальних працівників. Він дає можливість розглядати вказаний процес в єдності його структурних і функціональних компонентів (мета системи – цілі формування професійної етики; управлінська підсистема, зокрема педагога; підсистема, яка управляється, зокрема студент; взаємодія й взаємини цих підсистем; зміст діяльності системи – зміст формування професійно-етичних основ; засоби, що забезпечують роботу системи – засоби, організаційні форми методичної роботи, технології навчання та розвитку; методи роботи системи – методи формування професійної етики; продукти роботи системи – професійно-етичні компетенції майбутніх соціальних працівників).

Разом із розвитком компетентнісної освіти в останні роки активного розвитку набув науковий підхід – розвитку й удосконалення особистості і як результату її професіоналізації та цілого суспільства – акмеологія. Акмеологія (з грецького „акме" – пік, вершина, найвища ступінь будь-чого) – нова наукова галузь, комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення яких є людина в динаміці її саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різноманітних життєвих сферах самореалізації [12, с. 15]. Аналізуючи напрацювання науковців, можна сказати, що досягнення особистістю розкриття творчого потенціалу, вершин самореалізації виступає предметом акмеології [2; 9; 10; 15; 20; 29]. Ключовим же завданням акмеології є побудова, розробка та вдосконалення системи професійної майстерності як підґрунтя продуктивності та професіоналізму [10, с. 165].

Воночас термін „акмеологія” уперше запропонував у 1928 р. Н. Рибников для позначення особливого розділу психології – психології зрілості чи дорослості [8, с. 15]. Б. Ананьєв в книзі „Людина як предмет пізнання” (1968) визначив місце акмеології в системі наук про людину і поставив її в ряд: „педагогіка-акмеологія-геронтологія” [2, с. 68].

До зародження та розвитку акмеологічного підходу в науці в контексті професійної діяльності причетні науковці Б. Ананьєв, Бодальов, М. Григор’єва, О. Деркач, О. Дубасенюк, В. Зазикін, І. Зязюн, В. Ільїн, Н. Кузьміна, В. Литнєва, С. Максименко, А. Реан, Л. Рибалко, Л. Шиян та ін.

Дослідники, А. Деркач та В. Зазикін підходять до акмеології як науки, що вивчає закономірності самореалізації зрілої особистості у процесі творчої діяльності при досягненні нею найбільш високого рівня у цьому: особистісного професіоналізму, закономірностей самоствердження, самокорекції та саморефлексії в нових соціальних умовах [1, с. 18-19].

Науковець С. Пальчевський стверджує, що акмеологія – це наука майбутнього, а на сучасному етапі розвитку вона є фундаментальною та має інтегрований характер і гуманістичну спрямованість [19, с. 7-13].

Сутність акмеологічного підходу, визначає Н. Кузьміна, полягає у вивченні різнорівневих характеристик людини в єдності з усіма взаємозв’язками з метою допомогти їй у досягненні „акме” задля вдосконалення, корекції та реорганізації творчої діяльності як професіонала [13].

Акмеологія взаємозв’язана з соціальною психологією та психологією праці, адже виокремлює і розглядає галузі діяльності, які стосуються професій „людина-людина”, „людина-соціум”. Тут ідеться про так звану соціальну психологію [8]. До таких професій відносять і соціальну роботу, для якої проблема професіоналізму є нагальною вимогою.

Однак у теперішньому часі занепокоєння викликає те, що сфера соціальної роботи досі не має єдиної системи підготовки професіоналів. Тільки у 90-х роках започаткований цей напрям в українських вишах. Для сучасного суспільства, у якому значно зростають такі девіантні соціальні явища, як низька соціальна захищеність, майнове розшарування, безробіття, сирітство, бездоглядність, внутрішнє переселення, збільшення чисельності осіб з обмеженими можливостям, як наслідки АТО, злочинність, алкоголізація та наркотизація, порушення громадянських прав та свобод, корупція, потрібна сильна соціально орієнтована державна політика. На жаль, необхідно відмітити, що на сучасному етапі розвитку суспільства рівень соціальної роботи, незважаючи на всі зусилля, можна визнати незадовільним. Означене, на нашу думку, зумовлене двома причинами: економічними труднощами і браком професіоналів у цій дуже делікатній і відповідальної сфері діяльності – соціальній роботі.

Тому, як зазначає М. Григор’єва, центральною у соціальної акмеології виступає проблема професіоналізму соціальних працівників, виявлення чинників, які підвищують ефективність їх діяльності, стимулюють особистісно-професійний розвиток [8]. Позитивним у даному напряму вважаємо те, що вже розроблено моделі професіоналізму та професійної компетентності для різних категорій соціальних працівників. Також виокремлено систему ключових психологічних, професійно важливих якостей і методів їх розвитку; виявлено психологічні протипоказання, види їх професійної „деформації”; розроблено методи компенсації і подолання у соціальній роботі. Адже особливістю діяльності соціальних працівників є складні психологічні стани категорій клієнтів, з яким вони працюють, і це насамперед, незайняте населення, безробітні, пенсіонери, особи з обмеженими можливостями, соціально дезадаптовані, котрі перебувають у кризових ситуаціях, складних психічних станах, із сильно вираженими негативними психологічними акцентуаціями. Це зумовлює значні психологічні та енергетичні витрати соціальних працівників і потребує від них компетентності та високого рівня майстерності. Тому й невипадково, що до діяльності, яка здійснюється в особливих умовах.

Означене зумовлює головне завдання акмеологічного підходу щодо формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах – проведення комплексних розробок технологій, стратегій і тактики теоретичної та практичної підготовки цих спеціалістів до високого рівня професіоналізму, певною мірою опираючись на їх самоактуалізацію, самоосвіту, саморозвиток.

Отже, проаналізувавши провідні ідеї науковців [2; 8; 9; 10; 13; 15; 20; 21; 22; 29] можемо стверджувати, що формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах є важливою складовою становлення фахівця. Йому мають бути притаманні високі критерії якості професійної діяльності, взаємин з клієнтом, чітка система моральної регуляції, що спонукає його постійно дотримуватись цих критеріїв. Морально-етичні норми професіонала, у свою чергу, виступають своєрідною особистісною проекцією професійно-групових та соціальних норм.

Структурна системи моральної регуляції діяльності і поведінки у фахівців відрізняється складністю і включає, за словами Є. Богданова, наступні базисні взаємопов’язані компоненти: мотиваційний (позитивне становлення до даного виду діяльності, прагнення до самореалізації і досягнень, моральні і професійні установки й інтереси); когнітивний (знання про професійну етику, уявлення про моральність і моральні норми); регулятивний (володіння способами і прийомами,

необхідними для розуміння сенсу моральних норм і припису розпоряджень); позиційний (позитивне ставлення до осіб, з якими відбувається професійна взаємодія, обов'язковість і відповідальність перед ними); емоційно-вольовий (здатність до морального співпереживання, відчувати задоволення від роботи, ініціативність); оцінний або рефлексивний (моральна самооцінка своєї підготовки, результатів діяльності і відносин) [5]. Гармонійна єдність даних компонентів і складає нормативну систему моральної регуляції поведінки та взаємин соціального працівника-професіонала. Послідовне формування нормативної системи регуляції діяльності, поведінки і взаємин є основою професійно-моральної культури, що бачиться ознакою справжнього спеціаліста. У контексті акмеологічного підходу, формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах являє собою послідовну систему алгоритмів саморозвитку: актуалізація потреби в особистісному і професійному самопізнанні, самоідентифікації; освоєння основних засобів психологічної самодіагностики; формування професійних і гуманістичних ціннісних установок, відповідних еталонів і норм; розвиток підсистеми професіоналізму діяльності й особистості, їх постійна рефлексія, розвиток потреби в професійному самовдосконаленні. Причому саморозвиток, гармонія між особистісно-професійним зростанням і соціальним статусом майбутнього соціального працівника підтримується процесами самовияву, самопрезентації, самоствердження і вважається однією з акме-вершин.

Загальнонауковий акмелогічний підхід інтегрується з осбистісно-діяльнісним підходом, який безпосередньо впливає на формування професійної ме: суб'єкт, об'єкт, процес, умову, потребу, результат, що вможливлює комплексне детики в університетах. Він указує на компонентний склад людської діяльності, а саосліджения будь-якого напряму праці людини.

Тому, за твердженням науковців, особистісно-діяльнісний підхід виступає методологічним принципом, в основі якого покладено предметну діяльність людини [28, с. 10]. Дослідник Б. Без'язикий зазначає, що такий підхід утворюється з взаємоз'єднаних, інтегрованих один в один собистісного та діяльнісного аспектів. Він спрямовує особистість на саморозвиток, самоствердження її як результат – на самореалізацію особистості. Особистісно-діяльнісний підхід характеризується ціннісним ставленням, позитивними можливостями в діяльності; включенням особистісного досвіду молодої людини, який містить знання, уміння, цінності та настанови стосовно навчально-виховного процесу [4, с. 158-159]. Причому даний аспект у широкому значенні означає динамічну систему взаємодії людини із зовнішнім середовищем, у вузькому – конкретну професійну, наукову, навчальну форми активності особистості, що сприяють досягненню свідомо поставлених цілей, які, у свою чергу, виникають унаслідок появи певних потреб [28, с. 11].

Водночас діяльність особистості як принцип філософського пояснення соціального способу буття знаходить відображення у працях німецьких класиків: І. Канта, Й. Фіхте, Г. Гегеля. Особистісно-діяльнісний підхід зайняв помітне місце у розробках науковців Л. Виготського, І. Зязюна, П. Гальперіна, В. Давидова, Б. Ельконіна, О. Леонтьєва, А. Маслоу, Г. Олпорта, В. Рибалки, К. Роджерса, С. Рубінштейна, Н. Тализіної, Е. Фромма, Г. Щукіна, К. Юнга та ін.

На діяльності як ключової характеристикї абсолютного духу, наголошував мислитель Й. Фіхте, що зумовлена його потребою в самодослідженні та самовдосконаленні. Першочерговою є духовна діяльність, яка включає рефлексію, що сприяє самоусвідомленню. Предметний світ культури створюється саме завдяки діяльності. Остання в свою чергу проявляється на моралі, праві, мистецтві, філософії, зазначав вчений у своїй праці „Система учення про моральність за принципами науковчення" (1878). Людина ж виступаючи суб'єктом діяльності планує, організовує, спрямовує та корегує цю діяльність [17, с. 749].

На ролі мотивів у здійсненні діяльності наголошувало багато психологів як теоретиків, так і практиків [6; 7; 14; 23; 24]. Отже діяльність без мотивів не здійснюється. У свою чергу, саме через діяльність особистість взаємодіє з оточуючим середовищем і впливає на об'єкт щоб задовольнити свої потреби. Діяльність виступає як одна із взаємопов'язаних сфер процесу соціалізації разом із спілкуванням і самосвідомістю. Через ці сфери і самореалізовуєтья та самостверджується особистість у суспільстві [24].

У провідних ідеях науковця О. Леонтьєва, діяльність виступає як умисна активність людини, що проявляється у взаємодії з оточуючим світом з метою розв'язання життєво важливих завдань, що визначають її існування і розвиток. Тому, наголошує дослідник людське життя – це сукупність, точніше, система діяльностей, які змінюють одна одну [14]. В унісон із сказаним звучать думки науковця М. Михнюк про те, що діяльність виступає зв'язком між особистістю і оточуючим середовищем, завдяки цьому суб'єкт взаємодіє з об'єктом [18]. Відповідно до змісту об'єкту діяльність стала основою професій.

Детально досліджував різноманітну професійну діяльність науковець Є. Клімов. Він подав класифікацію професій, охарактеризувавши їх за метою, предметом праці, видом діяльності засобами і умовами праці. Науковець виокремив п'ять типів професій діяльності „людина-людина", „людина-образ", „людина-знак", „людина-техніка", „людина-природа". Соціальна робота як професія відноситься до типу „людина-людина". Їй притаманні такі якості особистості:

емпатійність, любов до людей (гуманізм), комунікабельність, розуміння намірів і помилок інших людей, вміння розбиратися у взаємовідносинах людей та створювати комфортне соціальне середовище [11].

Про необхідність застосовувати особистісно-діяльнісного підходу в дослідженні формування етичних засад у фахівців наголошує у своїй дисертації Б. Без'язикий [4, с. 158-166]. Сформовані упродовж навчання фахівців знання і уміння перетворюються в діяльність – навички, залежно від їх рівня засвоєння. Причому одне з ключових місць у процесі особистісно-професійного становлення студентів займають: самоосвіта, потреби самореалізації, підвищення рівня педагогічної майстерності.

У контексті особистісно-діяльнісного підходу діяльність майбутнього соціального працівника постає як процес переходу об'єкта в його суб'єктивну форму. Отже у процесі діяльності майбутній фахівець досягає об'єктивних результатів. Адже під час формування професійної етики майбутні фахівці соціальної роботи здійснюють навчальну діяльність з метою сформуватися як кваліфіковані соціальні працівники. Оскільки їхня професійна діяльність розглядається як інтегративна, то вона включає професійно-етичні і виробничо-технологічні компоненти. Результатом професійно-етичної підготовки майбутні фахівців соціальної роботи в університетах є функціональні продукти діяльності.

У межах окресленого, хочемо зазначити, що особистісно-діяльнісний підхід у процесі формування професійної етики майбутніх соціальних працівників сприяє як урахуванню особистісно-індивідуальних особливостей студентів задля підбору відповідних освітніх технологій у формуванні етичної компетентності, так і активність майбутнього фахівця в процесі оволодіння ним професійно-етичними знаннями, уміннями і навичками. Тобто інтеріоризації етичних норм, категорій та перетворення професійної моралі майбутнього соціального працівника (специфічно моральні мотиви) у моральність (діяльність): прагнення творити добро, чинити по справедливості, гуманно ставитися до усіх категорій клієнтів, втілювати у діяльність моральні ідеали, дотримуватися обов'язку.

Таким чином, на основі проаналізованого матеріалу можна сформулювати такі концепти формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.

1. Професійно-етичне формування майбутніх соціальних працівників в університети як процес становлення психічних якостей функцій, обумовлений взаємодією студента із викладачами та соціальним середовищем. Означене здійснюється у чіткій системі, що складається з структурних і функціональних компонентів .

2. Принцип акмелогічного підходу має на меті перетворення студента – майбутнього соціального парцівника у професіонала, у великій мірі опираючись на його самоактуалізацію, самоосвіту, саморозвиток. Таке перетворення пов'язане зі зміною ролей і функцій учасників навчально-виховного процесу університетів. Викладач не виховує, не учить, а активізує, стимулює прагнення, формує мотиви студентів до саморозвитку, вивчає його активність, створює умови для самостійного руху. Саморозвиток студентів залежить від ступеня творчої спрямованості освітнього процесу.

3. Процес професійно-етичного формування майбутнього соціального працівника набуває оптимального характеру, коли студент виступає суб'єктом навчально-виховного процесу. Дана закономірність обумовлює єдність реалізації діяльнісного та особистісного підходів. При цьому особистісний підхід має на меті, безпосередню мотивацію до навчальної та інших видів діяльності, організації, розвитку творчих можливостей студентів, самостійного руху до кінцевого результату.

4. Професійна етика реалізує свою функцію розвитку студента тільки в тому випадку, якщо вона активізує, збуджує особистість до діяльності. Чим різноманітніше та продуктивніше значуща для нього діяльність, тим ефективніше проходить оволодіння професійною мораллю і відображається у професійній майстерності.

Список використаних джерел:

1. Акмеология : учеб. / [под общ. ред. А. А. Деркача]. – М. : Изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания психологи / Б. Г. Ананьев. –Москва – Харьков – Минск : Питер, 2001. – 288 с.
3. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление / Виктор Григорьевич Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
4. Без'язикий Б. І. Теоретичні і методичні засади формування етичної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури у процесі професійної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Б. І. Без'язикий. – Харків, 2016. – 435 с.
5. Богданов Е. Н. Формирование профессионально-нравственной культуры будущего учителя / Е. Н. Богданов. – М. : РАГС, 1995.
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский ; [под. ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1996. – 536 с.
7. Выготский Л. С. Психология развития человека / Лев Семенович Выготский. – М. : Смысл ; ЭКСМО, 2005. – 1136 с.

8. Григор'єва М. В. Психологія праці : Конспект лекцій. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ua-referat.com/
9. Деркач А. Акмеология : учеб. пособ. / А. Деркач. – Спб. : Питер, 2003. – 256 с.
10. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / Іван Андрійович Зязюн – Київ ; Черкаси : УНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
11. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. вузов / Евгений Александрович Климов. – Ростов/нД : Феникс, 1996. – 512с.
12. Крайніков Е. В. Психологія розвитку : словник-довідник / Е. В. Крайніков. – К. : Арістей, 2004. – 260 с.
13. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повишения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
15. Максименко С. Д. Общая психология : учеб. для студ. вузов / С. Д. Максименко. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 2004. – 528 с.
16. Малафіїк І. В. Системний підхід у теорії і практиці / Іван Васильович Малафіїк. – Рівне : Рівненський держ. гум. ун-т, 2004. – 437 с.
17. Мироненко О. Фіхте Йоганн Готліб / О. Мироненко // Політична енциклопедія. – Київ : Парламентське вид-во, 2011. – С. 749 .
18. Михюк М. І. Теоретичні і методичні основи розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Михюк Марія Іванівна. – К., 2016. – 652 с.
19. Пальчевський С. С. Акмеологія – поклик майбутнього / С. С. Пальчевський // Акмеологія в Україні. – 2010. – №1. – С. 7–13.
20. Педагогічна майстерність : підруч. / [Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін. ; за ред. І. А. Зязюна]. – 3-тє вид., допов. і перероб. – Київ : СПФ Богданова А. М., 2008. – 376 с.
21. Реан А. А. Психология и педагогика : [учеб. пособ. для студ. вузов] / Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. – СПб. : Питер, 2001. – 432 с.
22. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно- педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія / Л. С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 442 с.].
23. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи : в 2 т. / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 485 с.
24. Рубинштейн С. Л. Проблема деятельности и сознания в системе советской психологии / С. Л. Рубинштейн // Ученые записки МГУ. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 1945. – Вып. 90. – С. 6–21.
25. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : [підруч. для науковця] / Ю. П. Сурмін. – К. : Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2006. – 302 с.
26. Філософський енциклопедичний словник: [текст] / [голова редк. В. І. Шинкарук ; Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди]. – К. : Абрис, 2002. – 744 с.
27. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА, 1997. – 576 с.
28. Чмиленко Ф. О. Посібник до вивчення дисципліни „Методологія та організація наукових досліджень" [текст] / Ф. О. Чмиленко, Л. П. Жук. – Д. : РВВ ДНУ, 2014. – 48 с.
29. Шиян Л. К. Акмеологические основы управления педагогическими системами : учеб. пособ. для студ. педвузов, аспирантов, учителей и слушателей ФПК / Л. К. Шиян. – М. : РИЦ „Альфа", 2003. – 228 с.

УДК 378.14+373.31

ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

І. В. КАЗАНЖИ

Прийняття нового Закону про вищу освіту в Україні, необхідність модернізації початкової освіти у зв'язку з реалізацією в життя концепції Нової української школи орієнтує на суттєве поглиблення фундаментальної і професійної підготовки випускників вищих педагогічних навчальних закладів.

У процесі підготовки вчителя початкової школи важливо уявити цілісну картину тієї професійної реальності, у яку повинен увійти випускник вищого педагогічного навчального закладу, швидко адаптуватися, забезпечити соціалізацію та формування навчальних та життєвих компетентностей дітей молодшого шкільного віку, стати лідером оновлення й високої якості освіти.

Проблемі визначення місця власної інноваційної діяльності вчителя початкової школи присвячено дослідження Л. Захарової, І. Гребеньова, Г. Саранцева, Н. Сергеєва, В. Рябової, Т. Тестова, О. Язикова та ін.

Використання компетентнісного підходу як концептуально важливого засобу підвищення майстерності майбутніх учителів початкових класів в Україні стало предметом уваги вітчизняних (О. Абдуліної, Г. Арутюнової, О. Дубасенюк, О. Вознюк, К. Жукенової, Є. Іванової, О. Конапацької, Г. Кіт, Є. Палагіної, В. Сагарди, В. Шутяка та ін.) та зарубіжних (В. Богучарової, В. Чекер, Є. Чупрунова та ін.) учених. Формування сучасного педагогічного мислення майбутніх учителів та фундаментальна наукова підготовка педагогічних кадрів висвітлюються у наукових працях В. Бондаря, І. Беха, Л. Канішевської, О. Савченко, Н. Кічук, С. Литвиненко, Г. Троцко та ін.

Метою статті є розгляд і аналіз нових підходів до підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах Нової української школи.

Методи дослідження: аналіз літературних джерел з питань організації інноваційного навчання майбутніх учителів початкової школи, тестування студентів щодо побудови індивідуальної освітньої траєкторії, педагогічний експеримент.

Як зазначає О. Савченко, світ, у якому доведеться жити сучасним дітям, змінюється вчетверо швидше, ніж наші школи. У класи приходять нові покоління, які живуть в інформаційному суспільстві, в цифровому середовищі, тому необхідно переосмислити самоцінність знань (знання – це скарб, а вміння вчитись – ключ до нього). Для формування у молодших школярів уміння вчитися необхідно забезпечити комплекс умов, якими є: стимулююче навчальне середовище, висококваліфікований учитель, обов'язково сприятливе родинне виховання, яке не дає зів'янути природній допитливості малюка, і, безумовно, цілеспрямоване керівництво формуванням цих складників уміння вчитися [3].

Володіння умінням учитися програмує індивідуальний досвід успішної праці учнів, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу і засобів учіння. Не менш важливо, що людина, яка звикла самостійно вчитися, не губиться в новій пізнавальній і життєвій ситуації, не зупиняється, якщо немає готових рішень, не чекає підказки, а самостійно шукає джерела інформації, шляхи розв'язання, бо уміння вчитися змінює стиль мислення і життя особистості.

Кінець минулого і початок XXI століття відзначилися появою нових підходів до організації освіти, спрямованих на розвиток індивідуальних здібностей школяра. Все більшої актуальності набуває думка, що до кожного учня варто шукати особливий підхід і сприймати як людину, спроможну самостійно вирішити, які завдання для нього важливі, а які – ні. Саме такий підхід передбачає розробка індивідуальної освітньої траєкторії розвитку для кожної дитини.

Індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня в освіті. У тісній співпраці з учнем та його батьками кваліфікований педагог або група педагогів мають визначити основні нахили, таланти, здібності дитини [4]. Створення індивідуальної освітньої траєкторії перетворює учня на партнера педагога у процесі власного розвитку. Дослідники зазначають, що учень, котрий бере активну участь у розробці освітньої траєкторії, зростає, перш за все, у власних очах. Це допомагає підвищенню самоповаги, активізує інтерес дитини до нових знань, сприяє інтелектуальному розвитку та самостійності.

© І. В. КАЗАНЖИ

У сучасній педагогіці активно застосовуються два поняття – „індивідуальна освітня траєкторія” і „персональний освітній маршрут”. Ці категорії розглядаються як приватне і загальне. Індивідуальна освітня траєкторія конкретизується в маршруті. Маршрут вважається важливими компонентом, що визначає успішність роботи особистісно-розвивального середовища загальноосвітнього навчального закладу. Індивідуальна траєкторія є персональним шляхом реалізації потенціалу учня в освітньому процесі.

На думку А. Хуторського, найбільш успішно вирішує проблему навчання дітей по-різному той педагог, який знає і володіє набором різних методів, форм, інноваційних технологій освіти. Від такого вчителя потрібне безперервне переосмислення своїх дій і позицій, для нього стає звичною ситуація освітньої невизначеності [7].

Під час навчання батькам та дитині потрібно виробити звичку обговорювати вдома та у школі, яким шляхом краще рухатися, що потрібно для досягнення успіху, які кроки матимуть найкращий результат; не боятися вносити корективи до інноваційної освітньої траєкторії, враховуючи розвиток школяра і розкриття у нього нових здібностей і навичок. Учень спільно з батьками і вчителями повинен навчитися оцінювати результати своєї роботи, а в разі невдач – вміти проаналізувати і самостійно визначити помилки.

Як зазначено у Концепції Нової української школи, кожна дитина неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія Нової школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками. В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія і співпраця між учителем, учнем і батьками, учитель має бути другом, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини. Учні, батьки та вчителі, об’єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними і зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітньо-виховного процесу, відповідальними за результат.

Педагогіка партнерства, співпраці, співробітництва – напрям педагогічного мислення і практичної діяльності, спрямований на демократизацію педагогічного процесу [6]. На думку Ш. Амонашвілі, основне завдання педагогіки партнерства – зробити дитину добровільним соратником, співробітником, однодумцем у своєму ж вихованні, освіті, навчанні, становленні, зробити її рівноправним учасником педагогічного процесу, дбайливим і відповідальним за цей процес, за його результати [1, с. 47] Сутність означеного підходу визначалась створенням та організацією учителем міжособистісної взаємодії, яка б змінювалась в „оптимістично-гуманній атмосфері”, і вимагала б від нього майстерності та вміння ефективно спілкуватися.

Педагогіка партнерства – це могутній струмінь гуманної педагогіки. Гуманна педагогіка вбирає в себе педагогіку співробітництва, дає її філософське обґрунтування. Основні ідеї педагогіки партнерства: увага вчителя до учнів, залучення дітей до навчання, що викликає у них радісне почуття успіху, руху вперед; вчитель усіма засобами має вселяти в учнів упевненість у тому, що мета буде досягнута, тема – добре засвоєна; надання учням опорних сигналів для забезпечення кращого розуміння, структурування, запам’ятовування матеріалу; виключення всіх засобів примусу з арсеналу педагогічних засобів, зокрема оцінки; надання дитині свободи вибору у процесі навчання; застосовування самоаналізу, який реалізує ідею колективного аналізу. Коли учні знають, що їхня праця буде оцінена не тільки вчителем, але й колективом, вони працюють набагато старанніше; створення загальних життєвих цілей та цінностей у класі, для чого необхідно розвивати здібності та нахили дитини в діяльності, що її цікавить, давати свободу творчості.

Педагогіка співробітництва передбачає відкриття, довірливе ставлення дітей до дорослих у школі й у родині. Педагогам не можна сварити дітей з батьками. Учитель не повинен скаржитися батькам на дітей у щоденниках, розпалювати змагання між батьками, надавати відомості успішності за місцем роботи батьків. Педагогіка співробітництва пропонує такі прийоми, за яких кожен учень почуває себе особистістю, відчуває увагу вчителя до себе.

Педагогами-новаторами доведено, що робота з використанням ідей педагогіки партнерства дає вражаючий результат – у навчальному закладі створюється сприятливий психологічний клімат, формується високий рівень внутрішньої мотивації учнів до навчання, сам процес навчання оптимізується, як наслідок цього, з’являється висока якість знань усіх учнів.

На думку О. Савченко, найважливішим завданням початкової школи є навчання тому, як вчитися, і навчання тому, як думати [3]. Досягнути цієї мети можна, якщо впливати на навчальний процес системно, поєднуючи засоби опосередкованого впливу і методики цілеспрямованого формування самостійної розумової діяльності. За цих умов можна навчити дітей самостійно вчитися, тобто розуміти та приймати мету діяльності, організовувати свою навчальну діяльність, вступати в діалог, користуватись мислитель ними вміннями, контролювати й оцінювати результати своєї праці, прагнути їх поліпшити, зробити перший крок до побудови індивідуальної освітньої траєкторії. Фундаментальність початкової освіти – не лише у міцно засвоєних учнями уміннях, навичках, а й ключових компетентностях, які мають стати найважливішим надбанням розвивальної шкільної освіти. Формування компетентностей, уміння вчитися можливе за

відповідних педагогічних умов: стимулююче навчальне середовище; висококваліфікований вмотивований учитель; сприятливе родинне середовище, яке не дасть зів'янути природній допитливості дитини.

Прибічником системного підходу до розумового виховання і розвитку у молодших школярів уміння вчитися був В. Сухомлинський. Створена видатним педагогам система включала в себе: постановку вчителями перспективних цілей розвитку мислення і творчих здібностей учнів; досягнення тісного взаємозв'язку мовленнєвої, розумової і трудової діяльності молодших школярів; проведення уроків мислення в природі; творчі роботи з розвитку мовлення (складання описів, розповідей, казок); стимулювання інтелектуальних і естетичних почуттів дитини („запитання – вузлики знань").

Загальний розвиток і розумове виховання, за переконанням вченого, необхідне людині не тільки для праці, а й для повноти духовного життя. „Напруження власних зусиль, досягнутий працею успіх, радість розумової праці – ось три сходинки, піднімаючись до яких дитина йде до міцних осмислених знань. Справжній учитель-вихователь ніколи не ставить оцінки, якщо бачить, що дитина не вміє вчитися, не розуміє, що від неї вимагається..." [5].

Володіння умінням учитися програмує індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу і засобів учіння. Не менш важливо, що людина, яка звикла самостійно вчитися, не губиться в новій пізнавальній і життєвій ситуації, не зупиняється, якщо немає готових рішень, не чекає, підказки, а самостійно шукає джерела інформації, шляхи розв'язання, бо уміння вчитися змінює стиль мислення і життя особистості.

Розкриття змісту і обсягу поняття „уміння самостійно вчитися" зумовлене тим, як ми розуміємо сутність процесу навчання. У сучасній психології і дидактиці це цілеспрямована взаємозв'язана діяльність вчителя і учнів, яка охоплює мотивацію, цілепокладання, планування, підготовку та її здійснення, рефлексію і оцінювання результатів. Психологічною основою такого розуміння є визначення О. Леонтьєвим загальної структури діяльності людини, яка охоплює такі компоненти, як: потреба і мотивація, що зумовлюють мету діяльності; дії, операції для її розв'язку; пізнавальні процеси, що забезпечують функціонування діяльності (увага, пам'ять, сприймання та ін.).

Зі структури навчальної діяльності випливає, що вміє самостійно вчитися той учень, який: сам визначає мету діяльності або розуміє і приймає ту, яку ставить учитель; виявляє зацікавленість навчанням, докладає вольових зусиль; організовує свою працю для досягнення результату; добирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання задачі; виконує у певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції; усвідомлює свою діяльність і прагне її удосконалити; володіє уміннями і навичками самоконтролю і самооцінки.

Ядром самостійної начальної діяльності є індивідуальна мислительна діяльність учня. Це той процес, до якого багато вчителів спонукають дитину коротким словом „Думай!". Наказуючи учневі думати, мало хто уявляє повною мірою, що у цей напружений момент йому треба досить швидко і безпомилково на очах усього класу виконувати різні мислительні операції, серед багатьох способів вибрати один. Як полегшити шлях до самостійного мислення? Очевидно, слід не пускати його на самоплив, а цілеспрямовано допомагати дітям набувати успішний досвід у цій справі. Оскільки мислительних операцій багато, то найперше, щоб формувати їх, треба знати, що їх об'єднує і у чому специфіка кожної.

Для реалізації важливих завдань початкової освіти необхідно відповідним чином підготувати майбутнього вчителя. В останні роки значне місце в дослідженнях посідає проблема індивідуалізації навчального процесу, самостійного оволодіння знаннями, розробки і реалізації у підготовці студентів індивідуальних освітніх траєкторій. Різні аспекти цього процесу розглянуто в межах когнітивної і особистісно зорієнтованої парадигм (А. Бударний, А. Воронцов, А. Кирсанов, Т. Ковальова, Е. Рабунський, Н. Рибалкіна, О. Тубельський, А. Хуторський, Є. Ямбург и та ін.).

Індивідуальна освітня програма – один з можливих проектів навчальної діяльності майбутнього вчителя початкової школи. Складання індивідуальної освітньої програми пропонується студентові для осмислення власного освітнього маршруту на шляху професійного становлення.

Індивідуальна освітня траєкторія є цілеспрямованою освітньою програмою, що забезпечує студентові позиції суб'єкта вибору, розробки, реалізації освітнього стандарту при здійсненні викладачем педагогічної підтримки, самовизначення і самореалізації. Необхідність розгляду процесу побудови індивідуальної освітньої траєкторії студента, що спирається на ці ідеї, пов'язана з тим, що вони створюють умови для самовираження особистості при обов'язковому досягненні поставлених цілей. Виступаючи, як індивідуальна траєкторія студента, освітня програма структурована. У її структуру включені наступні компоненти:

1)цільовий (припускає постановку цілей і провідних напрямів в області отримання освіти, які формуються на основі державного освітнього стандарту, основних мотивах і потребах студента);

2)змістовний (відбиває зміст, що реалізовується у рамках конкретної освітньої програми);

3) технологічний (включає використовувані технології, методи, методики, системи навчання і виховання);

4) діагностичний (розкриває систему діагностичного супроводу);

5) організаційно-педагогічний (визначає режимні умови реалізації, характеристику студента (вік, рівень готовності до засвоєння, освітні потреби), якому адресована освітня програма; форми атестації досягнень і так далі);

6) результативний (опис очікуваних результатів реалізації).

Перед викладачем встає питання: як організувати освіту студентів по їх власних, але різних траєкторіях? Мається на увазі, що індивідуальна освітня траєкторія студента буде складатися не за рахунок дисциплін, спецкурсів, модулів за вибором, а при вивченні окремо взятого навчального предмету. Організація навчання по індивідуальній траєкторії вимагає особливої методики і технології. Вирішувати цю задачу в сучасній дидактиці пропонується зазвичай двома протилежними способами, кожного з яких іменують індивідуальним підходом.

Індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента в освіті. Під особистісним потенціалом студента тут розуміється сукупність його здібностей: пізнавальних, творчих, комунікативних. Процес виявлення, реалізації і розвитку цих здібностей студентів відбувається в ході освітнього руху студентів по індивідуальних траєкторіях. Будь-який студент здатний знайти, створити або запропонувати свій варіант рішення будь-якої задачі, що відноситься до власного навчання. Студент зможе просуватися по індивідуальній траєкторії у тому випадку, якщо йому будуть представлені наступні можливості: вибирати оптимальні форми і темпи навчання; застосовувати ті способи навчання, які найбільш відповідають його індивідуальним особливостям; рефлексивно усвідомлювати отримані результати, здійснювати оцінку і коригування своїй діяльності [2].

Траєкторія – слід від руху. Програма – її план. При складанні індивідуальної освітньої траєкторії:

- викладач створює студентові можливість для вибору, виступаючи, як консультант і порадник. На занятті викладач враховує індивідуальні інтереси студентів; особливості навчальної діяльності; види навчального заняття, яким віддаються переваги; способи роботи з навчальним матеріалом; особливості засвоєння навчального матеріалу; види навчальної діяльності;

- для студента при складанні індивідуальної траєкторії найважливіше – оцінити свої можливості, здібності, перспективи, інтереси, зусилля, які він припускає прикласти для вивчення того або іншого матеріалу або щоб добитися запланованого результату.

Результати руху по освітній траєкторії можна перевіряти, орієнтуючись на створений студентами продукт; отримані знання, які реалізуються в уміннях оперувати ними в стандартній або творчій ситуації, відмічаючи формування різного виду умінь – розумових, комунікативних, пізнавальних і так далі. Крім того, потрібний постійний зворотний зв'язок, що дозволяє не лише коригувати рух студента по траєкторіях (а іноді і саму траєкторію), але і оцінювати його просування.

Сам студент вибирає або разом з викладачем обмірковує способи, види діяльності, форми контролю, тобто програмує свою освітню діяльність.

В результаті індивідуального освітнього руху кожен студент пропонує ідеї, розробляє моделі, конструює моделі у зв'язку з матеріалом, що вивчається. Цього вимагає принцип продуктивності навчання – провідний принцип особистісно зорієнтованого навчання.

Таким чином, можна підвести підсумки, що побудова індивідуальної освітньої траєкторії у навчальній діяльності майбутніх учителів засобами педагогіки співробітництва – це суттєвий внесок у підготовку сучасного вмотивованого фахівця Нової української школи. Цей напрямок науково-дослідницької діяльності взаємозбагачує викладача вищої педагогічної школи та її випускників, розкриває перспективи для формування майстрів педагогічної справи.

Подальшого дослідження потребує оновлення освітнього процесу початкової школи, а саме – побудова індивідуальної освітньої траєкторії молодшого школяра.

Список використаних джерел:

1. Амонашвілі Ш. Размышления о гуманной педагогике / Ш. Амонашвілі // М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Коростіянець Т. П. Індивідуальна освітня траєкторія – освітня програма студента / Т. П. Коростіянець // Збірник наукових праць. Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. – С. 52 – 61.
3. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О. Я. Савченко // 2 вид., К.: Богданова А. М., 2009. – 226 с.
4. Серган В. Г. Підвищення професійної компетентності педагогів [Текст] / В. Г. Серган // Завучу. Усе для роботи. – 2011. – № 1.
5. Сухомлинський В. О. Проблеми всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв.: у 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1. – 651 с.
6. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула // К.: Академвидав, 2000. – 528 с.
7. Хуторской А. В. Ключевые компетентности как компонент ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 61.

УДК 378:005.574-027.63

АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ

С. М. КАЛАУР

Конфлікти супроводжують особистість у всіх галузях життя, не є винятком і соціальна сфера. У найбільш загальному контексті професійна діяльність соціального працівника, соціального педагога і практичного психолога полягає в спілкуванні з клієнтами, що передбачає надання широкого спектру соціально-психолого-педагогічних послуг через індивідуальні та групові консультації, соціальне виховання, соціальний захист, соціальне обслуговування. Доволі часто таке спілкування може носити конфліктологічний зміст та характеризуватися відкритим і прихованим міжособистісним протистоянням.

Під час навчання студенти повинні оволодіти ґрунтовними теоретичними знаннями про сутність, змістову характеристику та типологію конфліктів у соціальній сфері для того, щоб змогти професійно їх розв'язувати, а також надавати кваліфіковані медіаторські послуги. Беручи до уваги Наказ Міністерства соціальної політики „Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги посередництва (медіації)" від 17.08.2016 р. [1], майбутній фахівець повинен уміти кваліфіковано надавати допомогу клієнтам у врегулюванні конфлікту/спору, у якості посередника (медіатора). З огляду на наведені аргументи, необхідно виважено підходити до організації освітнього процесу у ВНЗ, який повинен відповідати новітнім науковим уявленнями про місце і роль конфліктів у соціальній сфері. У найбільш загальній площині, інноваційні зміни в освітній парадигмі ВНЗ повинні бути орієнтовані на професійний розвиток, самостійність, творчу ініціативу, компетентність майбутніх фахівців. Тобто, інноваційний характер змін необхідно спрямувати на підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців соціальної сфери на ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що сьогодні, як доводить Н. Горішня „у багатьох країнах світу відбуваються реформаційні процеси у підготовці фахівців соціальної роботи, врахування яких є актуальним не лише для вдосконалення професійної підготовки відповідних фахівців, але й у контексті реформування всієї системи вищої освіти України та її інтеграції у європейський та світовий освітній простір" [2, с. 34].

Важливе значення, у контексті нашого дослідження, мають праці, у яких висвітлюються загальний стан та особливості реформування професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у різних країнах (Великобританії, Канаді, США, Німеччині), а також роботи науковців, які присвячені проведенню порівняльного аналізу спільного і відмінного в освітньому просторі різних країн. До прикладу, аналіз публікації М. Кастельса (M. Castells) [3] підтверджує, що сучасність соціальної сфери характеризується різноманітними проблемами (зростання соціальної нерівності, міграції, тероризму, порушення прав людини та ін.). У контексті нинішніх глобалізаційних процесів принципово змінюється характер та специфіка професійної діяльності фахівців Як наслідок – майбутні фахівці мають знати як поводитися самим у таких конфліктних ситуаціях, та як допомогти своїм клієнтам чи колегам їх розв'язати. Ґрунтовну допомогу очікуємо від вивчення зарубіжних концепцій підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

Суттєве ускладнення характеру соціальних проблем, на вирішення яких мають спрямовувати свої зусилля професіонали, призвело до нагальної потреби перегляду розуміння місії професії, а також й до необхідності реформ у системі професійної підготовки студентів, що після закінчення ВНЗ прийдуть на роботу в соціальну сферу у різних країнах. Очевидно, що для того, аби відповідати новим вимогам професії фахівці повинні володіти відповідними знаннями і вміннями в галузі налагодження партнерських стосунків у розв'язанні конфліктних ситуацій.

Зазначимо, що яскравою ілюстрацією наведених вище міркувань вважаємо результати сучасних досліджень [4], які підтверджують, що успіх у фінансовому розумінні лише на 15% обумовлений знаннями своєї професії, а на 85% – уміннями спілкуватися з колегами, схиляти людей до своєї точки зору. З огляду на це – актуальним вбачається вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців до розв'язання конфліктів та імплементація його в українську освітню систему.

Мета статті – провести аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців до розв'язання конфліктів.

© С. М. КАЛАУР

У найбільш загальному контексті провідною тенденцією у професійній підготовці фахівців, які реалізовуватимуть соціальну політику є потреба в її уніфікації. У відповідь та цю потребу Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи (IASSW) та Міжнародною асоціацією соціальних працівників (IFSW) у 2004 р. були розроблені і затверджені „Глобальні стандарти підготовки соціальних працівників". Їх метою є впровадження єдиних підходів до підготовки фахівців, її стандартизації у різних культурних, релігійних та етнічних контекстах. „Глобальні стандарти" є керівництвом для міжнародних програм підготовки соціальних працівників у країнах Західної Європи і США; для навчальних закладів з країн Східної Європи, Африки, Азії і Китаю вони слугують певним орієнтиром щодо ключових знань, процесу, цінностей і вмінь соціальних працівників.

Доволі перспективним є поєднання підготовки із соціальної роботи з іншими галузями знань практикується у різних країнах світу, зокрема у США, Великобританії, Австралії. Заклади вищої освіти ініціюють впровадження програм подвійних спеціальностей між факультетами і школами з метою сприяння академічній колегіальності та реалізації міждисциплінарної співпраці. Така тенденція відповідає також вимогам практики соціальної роботи та потребам сучасного ринку праці у фахівцях, чиї компетенції можуть використовуватись у декількох секторах.

Нині фахівці, все частіше, зустрічаються з глобальними викликами, такими як міжнародна міграція, міжнародне всиновлення, торгівля людьми, транскордонна злочинність та ін. В умовах ускладнення цілей, змісту та функцій соціальної роботи модернізація систем їхньої професійної підготовки є актуальною не лише у країнах, де соціальна освіта та соціальна робота є новим напрямком професійної підготовки, але й у розвинутих країнах світу, де вже сформувалися національні моделі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Відзначимо, що доволі визначальним у контексті змін професійної підготовки фахівців соціальної сфери вважаємо документ „Світові пріоритети соціальної роботи і соціального розвитку: зобов'язання щодо дій" (2012 р.), який спільно оприлюднено Міжнародною федерація соціальних працівників, Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи та Міжнародною радою з питань соціального добробуту. Головна ідея цього документу полягала у просуванні нового світового порядку, який зробить реальністю повагу до прав людини та її гідності, а також призведе до появи іншої структури відносин між людьми. Зокрема, у цьому документі наголошено на необхідності опиратися на професійні навички щодо вироблення прагматичних рішень для досягнення стійких результатів у розв'язанні індивідуальних та глобальних соціальних проблем й конфліктів. Отже, можемо констатувати, що у згаданому документі мова йде про врахування під час професійної підготовки майбутніх фахівців формування уміння налагоджувати стосунки, виконуючи свої професійні обов'язки.

У процесі дослідження було встановлено, що доволі часто в іноземних публікаціях професіоналізм сприймається через призму конкурентоспроможності. Основні напрями розвитку конкурентоспроможної особистості, у найбільш загальному аспекті, спрямовано на три сфери: діяльність, спілкування та самосвідомість, що охоплює здатність передбачати, оновлюватись і використовувати усі можливості для розвитку.

Насамперед розглянемо загальні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Як доводить Г. Лещук значні перетворення, що відбуваються на сучасному етапі розвитку французької системи професійної освіти, дозволяють констатувати модернізацію, яка передбачає „диверсифікацію варіантів та пошук альтернативних шляхів здобуття професійної кваліфікації та її підвищення в рамках концепції неперервної освіти" [5, с. 159]. Французькі дослідники дотримуються думки, що в освітній площині нині відбувається трансформація загальної концепції отримання кваліфікації з точки зору якості освіти. Зокрема у традиційній моделі, „моделі кваліфікації", відповідальність за якість одержуваної освіти ніс навчальний заклад, сучасна модель, „модель компетенції", перекладає відповідальність на індивіда, який наділяється правом вирішувати, яким чином одержати необхідні знання.

Згідно з європейською моделлю організації вищої освіти, професійна підготовка майбутніх фахівців повинна втілюватися на умовах міждисциплінарного підходу, що забезпечує системне мислення, спрямовує професійну компетентність майбутнього фахівця до розуміння сутності та визначення ефективних напрямів попередження й вирішення соціальних проблем. Так, підготовка до професійної діяльності в соціальних службах Франції вимагає оволодінням знаннями в галузі наукових дисциплін, необхідних для роботи у соціальній сфері, оволодіння специфічними методами кожної із цих дисциплін і аналізу галузі їх практичного застосування. Ці вимоги покладені в основу побудови курсів, що включають в себе 5 основних дисциплін: 1) Структура інститутів соціальної роботи; 2) Соціальна економіка; 3) Соціальне середовище; 4) Здоров'я, гігієна і медично-соціальний захист населення; 5) Відношення між людьми. Більш ґрунтовне вивчення програм курсів дозволило констатувати, що навчальний курс „Відношення між людьми" передбачає формування конфліктнологічної компетентності.

На основі вивчення публікацій С. Кубіцького та К. Оганяна встановлено, що структура підготовки дипломованих фахівців соціальної сфери у *Великій Британії* визначається

Центральною радою з питань навчання і підготовки у соціальній роботі, створеною у 1983 р., яка розробляє національні освітні стандарти, ліцензує факультети соціальної роботи, видає дипломи про присудження кваліфікації випускниками. Також вона розподіляє державні замовлення і гранти на науково-дослідну діяльність в галузі соціальної роботи, визначає компетентність, яку кандидат має продемонструвати до того, як отримає кваліфікацію, що передбачає наявність відповідних знань і вмінь та розуміння цінностей соціальної роботи. Зміст програми підготовки фахівців соціальної роботи зводиться до шести блоків: 1) Спілкування й наймання, сприяння та підтримка; 2) Допомога клієнту; 3) Аналіз і планування; 4) Втручання у життя клієнта і надання йому необхідних соціальних послуг; 5) Робота в організації; 6) Розвиток професійної компетентності. Отже, як бачимо, для того, аби надати допомогу (2 блок) та провести втручання у життя клієнта (4 блок) майбутній фахівець повинен володіти теоретичними знаннями та мати практичні навички у розв'язуванні конфліктів.

На основі аналізу публікації І. Голубєвої та А. Гірника [6] встановлено, що у майбутніх фахівців із розв'язання конфліктів проходить активне формування особистісного ставлення до різних соціальних процесів, подій і фактів як на свідомому, так і на підсвідомому рівнях. Як доводить П. Маккарті (*P. McCarthy*) [7], найбільшою перспективою під час викладання конфліктологічних дисциплін в університетах США володіють такі методи навчання як: дискусія (в аудиторії в малій, або великій групі), мозковий штурм; перегляд відеоматеріалів; кейс-метод; рольові ігри; індивідуальна робота з роздатковим навчально-методичним матеріалом; виступ провідного спеціаліста в певній галузі; вправи для обговорювання особистісних цінностей.

У процесі дослідження було встановлено, що вагому роль під час навчання студентів теорії та практики розв'язання конфліктних ситуацій в американських університетах відведено стилям учіння студентів під час викладання дисциплін конфліктологічного спрямування. Тобто, для вибору оптимального стилю учіння викладачеві стосовно кожного студента необхідно дослідити: реакцію на навколишнє середовище, рівень емоційної підготовки, соціальні вподобання щодо навчання, фізіологічні фактори, співвідношення синтетичного та аналітичного мислення. У цьому контексті підтримуємо американських дослідників у тому, що лише у такому випадку можна очікувати, що вивчення конфліктологічних дисциплін буде спрямоване не просто на трансляцію певної суми знань від викладача до студентів, а на формування навичок аналітичного, незалежного, критичного самостійного мислення. Зокрема, на переконання дослідниці, всі студенти можуть вчитися, але ресурси, підходи та інструменти навчання мають різнитися відповідно до особистості студентів.

Доволі креативним вважаємо те, що на факультеті соціології студентам університету Колораду пропонується прослухати навчальний курс „Управління конфліктами в соціальних інституціях" (код навчальної дисципліни – SOCY 4021-640). Зокрема, цю дисципліну студенти мають змогу прослуховувати як у режимі очного так і дистанційного навчання. Курс є екзаменаційними та має 3 кредити, причому його вартість є різною 555 $ (очна) та 465 $ (дистанційна) форма. Як було встановлено дистанційна форма навчання розробляється з метою максимального забезпечення потреб студентів щодо: 1) часу вивчення курсу; 2) обсяг навчального матеріалу, який можна опанувати за одне заняття; 3) узгодження індивідуальних можливостей студентів (пам'ять, інтелект, втомлюваність, увага) швидкості опануванню навчальної інформації; 4) наявність вільного графіка організації навчального процесу, що носить індивідуальних характер.

Вивчення публікації І. Голубєвої [6, с. 33] дозволяє констатувати, що студенти під час вивчення навчального курсу „Управління конфліктами в соціальних інституціях" повинні написати від 6 до 8 підсумкових письмових робіт у вигляді есе до 8 сторінок та здати іспит у формі дидактичного тесту. Майбутні фахівці мають змогу вивчити теорію розв'язання конфліктів, ознайомитися із арсеналом методологічних прийомів розв'язання міжособистісних, між групових та між організаційних конфліктів.

Зокрема, майбутні фахівці вивчають такі модулі: 1) Загальні положення; 2) Основні поняття курсу; 3) Комунікація та визначення фактів; 4) Ескалація конфлікту; 5) Силове вирішення конфліктів; 6) Інтеграційна система; 7) Обмін інформацією та процедурні проблеми; 8) Інтеграційні підходи. Усі модулі розділено на чотири частини. Перша частина зосереджена на основних концепціях і теоретичних ідеях. Вона містить основні поняття про природу та функції конфліктів. Тоді як три наступні частини присвячені практичним аспектам вирішення конфліктних ситуацій. Причому, у другій частині студенти вчаться визначати в чому полягає конфліктна ситуація, визначають усі сторони конфлікту та досліджують його наслідки. Третя частина дозволяє розглядати ускладнюючі чинники, які усугубляють конфлікти. Четверта частина спрямована на розкриття сутності конфронтаційних стратегій через використання сили, відкритих переговорів, зміна думки. За подібним сценарієм відбувається й опанування магістерського курсу „Вчення про конфлікти", який містить інтерактивні компоненти.

У процесі вивчення означеного спектру питань було встановлено той факт, що доволі перспективним у зарубіжній освіті є підготовка студентів у контексті надавання *медіаторських* послуг під час врегулювання конфліктів. До прикладу, актуальним у контексті нашого дослідження стало те, що нині на законодавчому рівні медіаторські послуги закріплені у відповідних правових актах у США, Австрії, Великій Британії, Німеччині, Нідерландів та Франції [8, с. 29].

Встановлено, що доволі активно медіаторська діяльність поширена в американському суспільстві, де прийнято „Акт про медіацію", відповідно до якого американські суди приймають судовий позов розгляду лише у тому випадку, коли сторони аргументовано доводять, що медіативне розв'язання конфлікту є випробуваним та не принесло результатів. Зокрема, впродовж більш ніж 15 років в США активно діє Національний інститут розв'язання конфліктів, провідні фахівці якого безпосередньо причетні до розробки нових методів медіаторської діяльності. Так, С. Бесемер (*C. Besemer*), наводить дані про те, що в США активно діють центри „сусідської юстиції" (їх близько 700), які надають безкоштовні послуги посередництва, займаються врегулюванням спорів між орендаторами та найманими працівниками, а також вирішують сімейні конфлікти [9, с. 47–48]. Такі державні структури в американському суспільстві розглядаються як альтернативні заклади, що дозволяють розвантажити судову систему. Усі наведені факти доводять, що з метою активної медіаторської діяльності виникає потреба у кваліфікованих кадрах, які можуть на професійному рівні надавати кваліфіковані медіаторські послуги.

Цікаві традиції щодо медіаторської діяльності має Євросоюз, де активно дотримуються Кодексу медіатора, а також діють директиви, які врегульовують діяльність посередників. Зокрема, Директива 2008/52, яка зобов'язала країни, що є членами ЄС до 2011 року увести в дію закони, нормативні акти та розробити адміністративні правила, які б були спрямовані на забезпечення спрощеного доступу усіх громадян ЄС до вирішення конфліктів шляхом медіаторської діяльності. Цей факт доводить, що по-перше, на законодавчому рівні визнано ефективність медіації у якості найшвидшого позасудового способу вирішення конфліктів; по-друге, засвідчив потребу у підготовці кваліфікованих фахівців-медіаторів, які мають фахові знання та володіють практичними уміннями у сфері врегулювання конфліктів у громадських та комерційних справах.

У Великій Британії, як відзначає, Н. Заверико [8, с. 28–29], використати послуги медіатора можна не тільки очно, але й у дистанційному режимі (заочно) через телефонну службу „гаряча лінія". Авторка наводить доволі цікаву норму, про те, що у тому випадку, коли сторона відмовляється від досудової посередницької діяльності, то на її плечі лягають усі судові витрати, навіть у тому випадку, коли справу виграно.

Найвище оцінено фах медіатора в Австрії, де її занесено в номенклатуру професій. Зокрема, ще на початку XXI століття (2004 р.) у цій країні, як свідчать науковці, прийнято закон на федеральному рівні про медіацію. На основі цього закону розроблено стандарти професійної підготовки медіаторів, а також відбувається їхнє навчання. На основі вивчення напрацювань Т. Авельцевої та Н. Зимівець встановлено, що у найбільш загальному контексті під час професійної підготовки майбутніх медіаторів у Австралії, Канаді та Новій Зеландії їх активно готують до проведення з клієнтами програм відновного правосуддя.

Під час навчання майбутні медіатори мають змогу опанувати такими програмами, як:

– медіація (посередництво) жертв і правопорушників під назвою „Примирення жертв і правопорушників";

– кола правосуддя (на основі використання традиційних підходів північноамериканських індіанців);

– сімейна конференція (залучення на зустрічі представників місцевих співтовариств і найближчого соціального оточення сторін правопорушення).

На основі вивчення напрацювань іноземних науковців щодо класифікації загальних компетентностей магістрантів було виокремлено спектр тих ключових компетентностей студентів найвищого освітнього рівня, які є найбільш цінними під час формування готовності до розв'язання професійних конфліктів у майбутній професійній діяльності.

До них віднесено: здатність до аналізу та синтезу; уміння застосовувати знання на практиці; застосування базових знань професії на практиці; здатність до самонавчання; навички роботи з інформацією (уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел); уміння самокритики та критики; здатність адаптуватися до нових ситуацій; спроможність генерувати нові ідеї (творчість); розв'язання задач; прийняття рішень; робота в команді; уміння спілкуватися з непрофесіоналами галузі; дотримання етики.

Провідна ідея виокремлення із загального переліку саме цих компетентностей ґрунтується на необхідності розвитку потенціалу вищої освіти в соціальній сфері, приведення її у відповідність до сучасних вимог європейського та світового освітнього простору. У цьому зв'язку цілком очевидною є розробка цілісної педагогічної концепції організації неперервності професійної підготовки фахівців соціальної сфери, яка охоплює стратегії розвитку загальних компетентностей студентів магістратури у контексті формування готовності до розв'язання професійних конфліктів.

Отже, у провідних європейських країнах накопичено значний досвід професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у цілому, а також є доволі значні позитивні здобутки у формуванні готовності до розв'язання конфліктів. Найкращі зразки такої підготовки необхідно ґрунтовно проаналізувати з метою запозичення та використання у практиці українських ВНЗ. Наголошуємо на тому, що основними тенденціями модернізації професійної підготовки фахівців для соціальної сфери є децентралізація управління вищою освітою, уніфікація змісту підготовки, впровадження технологій дистанційної освіти, посилення міждисциплінарної взаємодії, інтернаціоналізація освіти. У нашому баченні максимальне врахування світових тенденцій є важливим не лише з точки зору підвищення якості соціальної освіти, але й у контексті інтеграції фахівців з дипломами українських ВНЗ у європейський та світовий простір робочої сил в соціальній сфері.

Список використаних джерел:

1. Наказ Міністерства соціальної політики „Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги посередництва (медіації)" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1243-16 − Загол. з екрану. − Мова укр.
2. Горішня Н. М. Сучасні тенденції модернізації підготовки соціальних працівників / Н. М. Горішня // Соціальна робота і соціальна педагогіка: виклики сьогодення: Збірник наукових праць за матеріалами IV всеукраїнської науково-практичної конференції / за заг. ред. В.А. Поліщук, С.М. Калаур, Г.І. Слозанської – Тернопіль: Вектор, 2016. – С. 33–39.
3. Castells M. „The new global economy". In Challenges of globalisation: South African debates with Manuel Castells ed. by J. Muller, N. Cloete & S. Badat. – Cape Town: Maskew Miller Longman, 2001. – P. 2–21.
4. Близнюк В. Особливості розвитку ринку праці в Україні: перспективи та виклики для освітньої сфери / Вікторія Близнюк // Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21 століття : матеріали Всеукр. наук.-пр. конф., 26-27 червня 2007 р. – К. : ТОВ УВПК „Ексоб", 2007. – С. 21–24.
5. Лещук Г. В. Альтернативні шляхи здобуття та підвищення професійної кваліфікації у Франції / Г. В. Лещук // Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Тернопіль, 5-6 квітня 2017 р.) / укладачі : В.Є. Кавецький, А.В. Вихрущ, О.Я. Жизномірська, Т.Г. Дідух. – Тернопіль : СМП „Тайп", 2017. – С. 159–161.
6. Голубєва І. В. Стилі учіння студентів при викладанні конфліктології у ВНЗ США та України / І. В. Голубєва, В. А. Гірник // Наукові записки Національного університету „Києво-Могилянська академія". Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2007. – Т. 71. – С. 26–29.
7. McCarthy P. Common Teaching Methods // Getting the Most out of Your AIDS/HIV Trainings, AIDS Education Training Center, MSN. – 1992. – p. 3–6.
8. Заверико Н. В. Медіація як технологія розв'язання конфліктів серед підлітків: вітчизняний та зарубіжний досвід / Н. В. Заверико // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2012. – №2. – С. 28–33.
9. Besemer C. Mediation – Vermittlung in Konflikten / Werkstatt fur Gewaltfre e Aktion. 9. – Auflage, Baden 2002. – S. 47–48.

УДК 378.371

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

С. В. КОНСТАНТІНОВА
С. А. КОНСТАНТІНОВ

Початок XXI століття характеризується зміною ціннісних орієнтирів у сфері вищої освіти та культури. Саме тому мовна підготовка фахівця повинна забезпечувати розвиток здібностей, які б дозволили застосовувати іноземну мову як інструмент спілкування у діалозі культур та цивілізацій сучасності. Навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі повинно сприйматися не тільки як навчання іншомовному спілкуванню, але й як навчання іншомовному спілкуванню у контексті міжкультурної комунікації

Аналіз наукових джерел зарубіжної педагогіки засвідчує, що в теорії й практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою формування міжкультурної компетенції майбутніх перекладачів.

Різні концепції комунікативної компетенції, частиною якої є компетенція міжкультурна, неодноразово були предметом дослідження як зарубіжних авторів (A. Valdman, 1978; R. Brumfil, 1980; M. Canale, 1983; S. Savignon, 1985; S. Kramsch, 1986; M. Berns, 1990), так і вітчизняних учених, засновників комунікативного напряму в методиці (І. Колеснікова, 1986; Т. Скрипнікова, 1986; Г. Шатерник, 1986; Б. Лапідус, 1987; О. Митрофанова, В. Костомаров, 1990; В. Сафонова, 1991; Н. Баграмова, 1993, М. Богатирьова, 1998; П. Сисоєв, 1999; Е. Гром, 1999, М. Корочкіна, 2000; Н. Набатова, 2000 та ін.).

В умовах сучасного стрімкого розвитку зв'язків України у сфері економіки, політики та соціально-культурної сфери збільшується роль іноземної мови як засобу комунікації й інтеграції у світове суспільство. Постає питання про формування і розвиток міжкультурної компетенції у студентів вищих навчальних закладів. Таким чином, курс іноземної мови, який вводиться для студентів ВНЗ, спрямований на формування міжкультурної компетенції, виховання толерантності до культурних відмінностей і комунікативних навичок задля успішної праці в умовах мультикультурного середовища.

Метою даної статті є дослідження процесу формування міжкультурної комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах.

Даючи визначення поняттю міжкультурної компетенції, варто зазначити, що воно нерозривно пов'язане з мультикультуралізмом і культурними відмінностями. Міжкультурна компетенція – здатність успішно взаємодіяти із представниками різних культур і національностей, а її метою є розвиток здатності особистості адаптуватися й успішно співпрацювати в іншокультурному середовищі. Важливим завданням навчання міжкультурної компетенції є формування здібностей студентів брати участь у міжкультурному діалозі на основі принципів кооперації та взаємоповаги з одночасним збереженням власної ідентичності. Міжкультурна компетенція студентів вищих навчальних закладів представляє собою особистісне утворення, яке включає в себе мотивацію до вивчення, порівняння культур і готовність до оновлення міжкультурного досвіду.

Широкого розвитку у зарубіжній науці поняття „міжкультурна компетенція" набуло на початку 1970-х років, коли відбувалося становлення міжкультурної комунікації як самостійного наукового напрямку. В ході цього процесу в період 1970–80-х років актуальними стали питання відношення до другої культури та її цінностей, подолання етно- та культуроцентризму. В контексті вивчення цих проблем міжкультурна компетенція стала розглядатися як комплекс аналітичних та стратегічних можливостей, який розширює інтерпретаційний спектр індивіду у процесі міжкультурної взаємодії із представниками другої культури.

Існує багато визначень поняття „міжкультурна компетенція". Міжкультурна компетенція може бути властива тільки медіатору культур – мовній особистості, що вивчає якусь мову як іноземну. Відомий західний учений Д. Батжес вважає, що „процес становлення компетентного в мовному відношенні члена суспільства відбувається завдяки оволодінню мовою в певних соціальних ситуаціях, відповідно до традицій і звичаїв, прийнятих у кожному суспільстві".

Міжкультурно-компетентна особа, формування якої здійснюється шляхом вивчення іноземної мови в системі економічної або бізнес-освіти, володіє певним рівнем лінгвокраїнознавчих, соціолінгвістичних, соціокультурних і міжкультурних знань і вмінь, що забезпечують реальне ділове спілкування в професійно-орієнтованій сфері діяльності. Розвиток і актуалізація практичних знань і вмінь відбувається в різних видах діяльності: комунікативній, дослідницькій або пізнавально-пошуковій, самостійній творчій діяльності, спрямованій на самовдосконалення і саморозвиток.

©С. В. КОНСТАНТІНОВА
©С. А. КОНСТАНТІНОВ

Одним із прогресивних методів навчання іноземної мови є комунікативний метод, який базується на переорієнтації з форми на функцію, з лінгвістичної компетенції на комунікативну, а з мовної правильності на спонтанність і автентичність. Виховний процес у вищих навчальних закладах відіграє ключову роль у вихованні сучасної культурно свідомої молоді і використання прогресивних комунікативних методик допомагають розвивати соціально-психологічну і комунікативну компетентність особистості.

Іноземна мова є важливим засобом міжкультурного спілкування, вона сприяє вербальному порозумінню громадян різних країн, забезпечує такий рівень їхнього культурного розвитку, який дозволяє вільно орієнтуватись і комфортно почуватись у країні, мова якої вивчається.

Іншомовне ділове спілкування, зумовлене соціальним замовленням, є одним із найзначиміших складових професійної освіти майбутніх фахівців. Саме тому, вузівський курс іноземної мови покликаний носити комунікативний характер, а його завдання визначатися як комунікативні і пізнавальні. Виявлення й уточнення цих завдань стає можливим у результаті досліджень, предметом яких стають лінгвістичні, соціолінгвістичні, культурологічні особливості комунікативної і міжкультурної бізнес-поведінки зарубіжних партнерів, моделювання ними комунікативної співпраці в професійно значущих ситуаціях, що зумовлює формування у студентів міжкультурної компетентності.

Отже, головною метою навчання іноземної мови визначається формування **іншомовної професійної комунікативної компетенції,** яку розуміють **як здатність до міжкультурного іншомовного спілкування.** Численними дослідженнями доведено, що використання країнознавчої та культурознавчої інформації у навчальному процесі забезпечує підвищення пізнавальної активності студентів, розширює їхні комунікативні можливості, сприяє створенню позитивної мотивації на занятті, надає стимул для самостійної роботи над мовою, допомагає у вирішенні практичних та виховних завдань предмета.

Формування міжкультурної компетенції здійснюється під час ознайомлення з умовами життя в інших країнах, набуття знань про повсякденну культуру та культуру проведення свят, знайомства зі студентською субкультурою, критичного аналізу соціальних проблем та тенденцій, емоційного сприйняття та інтелектуальної роботи зі зразками культури.

Говорячи про структурні компоненти міжкультурної комунікації, слід прийняти до уваги дослідження А. Кнапп-Поттхоффа, який виділяв афективний, когнітивний та стратегічний (у деяких дослідженнях – оперативний) компоненти. В основі афективного компонента лежать емпатія та толерантність. Толерантність – це принцип міжособистісної взаємодії, моральна цінність та якість людини, яка має настанову на діалог, розуміння та прийняття іншого. З поняттям толерантності пов'язане поняття емпатії, здатність перевтілення в іншу людину з ціллю розуміння її думок та вчинків.

А. Маслоу вважав емпатію головним шляхом самоактуалізації людини та однією з умов її удосконалення. Формування емпатії у студентів пов'язане з розвитком умінь співвідносити своє та чуже, приймати на себе нові ролі, відчувати впевненість у різних сферах діяльності іншого лінгвокультурного суспільства.

В основі другого компонента – когнітивного – лежать знання про рідну культуру та культуру країни, мова якої вивчається, а також загальні знання про культуру та комунікацію. Стратегічний компонент містить вербальні, навчальні та дослідницькі стратегії студента; принципи навчання (діалог культур, культурознавча обумовленість навчання, особістисно-діяльнісна спрямованість); форми та методи навчання (проблемно-пошукові, дискусійні, дослідницькі, творчі); форми занять (лекції, групові дискусії, рольові ігри); засоби навчання (основні – автентичні художні тексти; додаткові – відеофільми, таблиці, ілюстрації). Студенти мають різні рівні сформованості міжкультурної компетенції: недостатній, елементарний, достатній, високий та дуже високий.

М. Плеханова виділяє такі уміння, що характеризують кожний рівень міжкультурної компетенції:

- компаративні уміння (орієнтація у явищах іншого способу життя, їх розпізнавання та сприйняття; порівняння з власною культурою; знаходження спільних та розбіжних рис);

- інтерпретаційні уміння (інтерпретація комунікативної діяльності з точки зору культурних детермінант рідної або іншої культури);

- стратегічні уміння (аналіз нерозуміння у спілкуванні з представниками іншої культури; уникання непорозуміння; використання вербальних та невербальних засобів для компенсації недостатніх знань; отримання нових знань);

- емпатійні уміння (приймання позиції іншої людини; урахування соціокультурної специфіки партнера; прийняття та поважне ставлення до іншої системи цінностей та світогляду).

Формування міжкультурної компетенції стає можливим тільки на основі розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. Цей процес тісно пов'язаний з розвитком комунікативної компетенції. Г. Єлізарова підкреслює, що компоненти міжкультурної компетенції співвідносяться з компонентами іншомовної комунікативної компетенції: лінгвістичним, соціолінгвістичним, дискурсивним, стратегічним, соціокультурним та соціальним. При цьому Г. Єлізарова зазначає, що міжкультурна компетенція може бути притаманна тільки медіатору культур – мовленнєвій

особистості, яка вивчає будь-яку мову як іноземну. Найважливішим результатом формування міжкультурної компетенції студентів стає здатність до удосконалення у напрямку полікультурності.

Основною формою організації навчального процесу у цьому напрямку має стати ситуативне моделювання міжкультурних ситуацій, де студенти використовують необхідні елементи МК з ціллю успішної комунікації. При цьому важливо не ідентифікувати себе як носія мови, яка вивчається, а через усвідомлення своєї власної культури досягти взаєморозуміння. Існує певний досвід розробки спеціальних тренінгів, націлених на формування міжкультурної компетенції.

Рівень сформованості міжкультурної компетенції буде вище, якщо на заняттях іноземної мови систематично використовувати автентичні матеріали, організовувати взаємодію студентів у малих групах, спрямоване на роботу з феноменами культури, які надані у автентичних матеріалах. При цьому ця взаємодія повинна будуватися з урахуванням змістового, координаційного, структурного та якісного аспектів групової роботи. Аналіз лінгвістичних аспектів взаємодії мови й культури, які здійснюють радикальний вплив на спілкування іноземною мовою, та визначення психологічних особливостей міжкультурного спілкування дозволяють приступити до дослідження такої компетенції в галузі іноземних мов, яка забезпечить студентам успішність реального спілкування з носіями інших культур [2, с. 6], допоможе здійснити ,,стрибок" у спілкування [3, с. 32].

Останнім часом освітнім співтовариством, яке належить до сфери викладання іноземних мов, визнається, що традиційна орієнтація на комунікативний підхід була пов'язана в основному з лінгвістичним виміром в усіх його проявах і в цьому смислі була обмеженою.

Розроблена структура МКК дозволяє перейти до обґрунтування принципів її формування, які згадуються в методичній літературі, але наповнені частково або повністю новим змістом, і принципово нові. Серед них:

1) принцип пізнання й урахування ціннісних культурних універсалій;

2) принцип культурнопов'язаного співвивчення іноземної й рідної мов;

3) принцип етнографічного підходу до визначення культурних компонентів значень явищ як лінгвістичного, так і нелінгвістичного характеру;

4) принцип мовленнєво-поведінкових стратегій;

5) принцип усвідомлення психологічних процесів і станів, пов'язаних з МКС, яке є підсумком „переживання" культурних феноменів і пов'язаних з ними способів пізнання (унаслідок застосування цього принципу досягається „свідома компетенція");

6) принцип керованості власним психологічним станом;

7) принцип емпатійного ставлення до учасників МКС.

Усі названі принципи взаємопов'язані й формують складові МКК – здатність та її прояв у знаннях, стосунках і уміннях – тільки у сукупності. Потреба у складній, але чітко оформленій інтеграції в галузі навчання іноземних мов була давно усвідомлена й обґрунтована. Як приклад можна навести необхідність ,,розвивати соціальні вміння в комплексі з мовленнєвими уміннями" в якості ,,засобів ефективного спілкування" [4, с. 37]. Формування вмінь, які базуються на лінгвістичному компоненті, повинно сполучатися й переплітатися з формуванням умінь, що базуються на психологічному компоненті. Розглянемо детальніше деякі принципи формування МКК.

Принцип пізнання й урахування культурних універсалій є досить новим в методиці навчання іноземних мов. Як свідчить проаналізована література, поняття ,,культурна універсалія" не включалось до моделей навчання мовам, які враховували культурний компонент. Вивчення елементів культури й культурнопов'язаних використань лінгвістичних одиниць здійснювалося шляхом безпосереднього порівняння як формальних аспектів висловлювань, так і змістових елементів, що лежать у їх основі [6, с. 88], що у більшості випадків, приводило до закріплення стереотипів (див. отримане в результаті порівнянь визначення німців як „агресивних" водіїв, яке було отримане в результаті експериментального навчання й відображає точку зору британців) [7].

Аналіз природи феномену культури й механізмів її втілення в мові переконливо продемонстрував унікальність кожної культури й продуктивність відмови від процедури порівняння як аналітичного механізму [8]. Справа в тому, що категорія порівняння завжди імпліцитно передбачає єдину шкалу або критерій, за яким проводиться порівняння. Така шкала або критерій, у свою чергу, передбачає більшу чи меншу кількість певної ознаки та її оцінювання за параметром ,,більше – менше", і залежно від якості ознаки (позитивна чи негативна), подальше зіставлення за параметром ,,поганий – хороший". Однак пізнання культур з емічних позицій, тобто з точки зору їхнього внутрішнього складу, з наступною релятивізацією культурних значень саме й полягає в тому, що ці значення в більшості випадків мають настільки різну природу, що є незіставними. Як не можна порівняти ставлення до часу як до невичерпного ресурсу зі ставленням до часу як до товару. Ці ставлення можна тільки кваліфікувати як якісно різні й придатні в унікальних умовах конкретної культури.

Для того, щоб уникнути безпосереднього порівняння культур і неминучого оцінювального ставлення до іншомовної культури, упроваджується поняття „культурна універсалія". Втілення принципу врахування культурних універсалій дає можливість розширити світогляд тих, хто навчається, уникнути порівнянь, які надають позитивні чи негативні відтінки значень, і ввести до понятійного апарату мовної особистості поняття „відносності", ,,релятивності" культурних категорій.

Принцип культурнопов'язаного співвивчення іноземної та рідної мов уже згадувався й описувався в методичній літературі. Найбільш повно він обґрунтований у працях В. Сафонової. Зазначений принцип містить у собі два взаємопов'язаних підходи. Перший полягає в поясненні й демонстрації нерозривності зв'язку кожної конкретної мови й відповідної культури, у розумінні природи мови як носія культури, як її втілення. Для реалізації цього підходу вся робота з лінгвістичним матеріалом, від презентації лексичних одиниць і граматичних форм до моделювання мовленнєвих актів, повинна супроводжуватися зіставленням з культурними цінностями. Під час уведення лексичних одиниць, навіть у таких, здавалося, простих випадках, як „bread", „desk", „house" та ін. З самого початку слід звертати увагу на специфіку зовнішнього вигляду та функціональних особливостей відповідних предметів у іншомовному (англомовному) середовищі. Наприклад, письмові столи в американських навчальних закладах розраховані на одну людину, пересуваються по аудиторії, мають рухомі підставки для ліктів, причому для тих, хто пише правою рукою, і для тих, хто пише лівою рукою. Хліб практично завжди продається нарізаним та запакованим для тривалого зберігання. Без спрощення й стереотипізації потрібно з самого початку ставити запитання, чому такі „прості" речі повсякденного ужитку мають саме такий зовнішній вигляд і виконують властиві їм функції; яким чином вони відображають культурні цінності й які саме.

Під час уведення лексичних одиниць більш складної й абстрактної семантики корисно зіставляти їх значення не тільки з тлумаченням у словнику, яке часто позбавлене культурного компоненту значення, але й з контекстами вживання, які дозволяють виділити такий компонент. При розвитку вмінь у галузі усного мовлення потрібно відстежити структури аутентичних мовленнєвих актів іномовної культури, простежити їх залежність від національної системи культурних цінностей.

Співвідносність культурних і лінгвістичних феноменів в рамках кожної з мов (іншими словами – встановлення культурного компонента значення) є необхідною умовою їх культурнопов'язаного співвивчення і втілюється в одночасному представленні зіставних лінгвістичних феноменів (лексичних одиниць, граматичних явищ, структур мовленнєвих актів) у нерозривному зв'язку з втіленими в них культурними цінностями [10]. Тут ми виходимо з того, що „через контрасти з мовою, яка вивчається, студенти розвивають здатність до більшого проникнення у свою власну мову і культуру й розуміють, що існують численні способи бачення світу" [9, с. 28].

Однією з функціональних потреб, яка підтверджує правомірність утілення культурнопов'язаного співвивчення мов у процесі навчання, є зростаюча потреба в розповсюдженні у світі правильного сприйняття рідної культури через мову, яка вивчається.

Співвивчення мов і культур сприяє також розумінню студентами об'єктивних, закладених у природі культур, причин негативного сприйняття їх дій (як мовленнєвих, так і немовленнєвих) носіями іншомовної культури й формуванню вмінь правильного реагування на таке сприйняття.

У вітчизняній методиці навчання іноземних мов термін і поняття ,,комунікативно-орієнтована етнографія" було впроваджено В. Сафоновою [4, с. 8]. Вона розглядає комунікативно орієнтовану й дидактично прийнятну етнографію як частину мовної дидактики [4, с. 11], і представляє загальний огляд розвитку етнографії комунікації [4, с. 13]. У зарубіжній методиці цей принцип найбільш активно відстоював М. Байрам та його співавтори. Метою етнографічного принципу було проголошено „здатність упізнавати" – ,,ways of knowing" [9, с. 6].

Теоретичним обґрунтуванням принципу етнографічності може служити класична теорія мовленнєвої діяльності Л. Виготського, згідно якої інтерпсихічні категорії, що основані на спостереженні за інтеракціями, передують інтрапсихічним, тобто внутрішнім, категоріям [1, с. 145]. Це означає, що значення дії спочатку встановлюється на основі спостереження за повторюваною дією, потім верифікується за допомогою власної діяльності, і лише потім переходить у галузь когнітивних уявлень індивіда.

В емпіричному плані, відповідно до потреб встановлення культурнообумовлених значень, принцип етнографічності, тобто дослідного встановлення значення слів, вчинків, подій, продиктований об'єктивною необхідністю.

По-перше, навіть при інтенсивному і всеосяжному з точки зору навчального процесу, вивченні й „переживанні" культури, мову, якої вивчаємо, неможливо сформувати у студентів навички реакції на всі можливі життєві ситуації. Це положення має принциповий характер, оскільки раніше багато моделей МКК мали статичний характер і закликали розробляти стратегію спілкування, яка представляє собою рекомендації відносно того, як вести себе, щоб досягти тієї чи іншої мети [5, с. 176]. У реальній дійсності нашого часу в постійно мінливих умовах спілкування неможливо озброїти студентів вичерпним набором стратегій досягнення встановлених цілей. Значить, викладачі „повинні зосередитися на озброюванні студентів засобами оцінки і аналізу будь-яких культурних практик і значень, з якими вони стикаються" [9, с. 18–19]. Таке положення деякою мірою суперечить традиційному підходу до країнознавства, метою якого було забезпечення студента якомога більшим обсягом інформації про країну, мова якої вивчається, в основному про політичний устрій країни, її традиції, свята і тощо. Заміна згаданого підходу на підхід, який концентрується на процесах і методах аналізу соціальних явищ, викликана необхідністю забезпечити студентів критично важливими інструментами пізнання й розуміння власної та інших культур [9, с. 19].

По-друге, англійська мова все більше використовується як ММС (lingua franca). Це означає, що наші громадяни, які вивчили англійську мову, з більшою вірогідністю будуть застосовувати її у спілкуванні з індивідами, які не є носіями англомовних культур. У подібних ситуаціях студенти не можуть набути знань про національну ідентичність і культури тих, з ким вони можуть мати контакт. У такому випадку введення до культури країни, мова якої вивчається, може служити прикладом, але воно повинно комбінуватися з оволодінням студентами методами, за допомогою яких вони можуть впоратися з іншими ситуаціями. У ситуації з використанням lingua franca етнографічний підхід до встановлення культурних цінностей співбесідників є просто вкрай необхідним.

У нашому тлумаченні етнографічний принцип не означає повноцінного етнографічного описування, а представляє собою сукупність етнографічних прийомів, які необхідні для встановлення значення подій або явищ у емічних термінах, тобто зсередини, з точки зору тих, хто в них бере участь (на противагу значенню, яке може надавати спостерігач, використовуючи власну культуру як систему координат) [12].

Особливе значення при здійсненні етнографічного підходу до вивчення культурно-обумовлених значень мають два взаємопов'язаних моменти:

1) дослідник повинен розуміти, що він не є об'єктивним спостерігачем, але привносить свою точку зору у спостережуване;

2) для мінімізації суб'єктивної оцінки досліджуваних явищ необхідно описове спостереження, яке із самого початку не ранжує спостережувані факти за якимось критерієм, а розглядає їх як рівноправні. Встановлення їхньої ієрархічної чи якоїсь іншої залежності, їх значення можливе лише при багатократному повторенні, яке дозволяє диференціювати постійні компоненти й ті, що ситуативно вносяться, та верифікувати гіпотези за допомогою досліду. Здатність такого спостереження іноді називається, візуальною компетенцією" [14, с. 179].

Таким чином, формування міжкультурної комунікативної компетенції має займати одне з провідних місць у процесі вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах, адже дана компетенція є надзвичайно важливим показником високоосвіченності молодого спеціаліста будь-якої сфери діяльності. Всі зазначені принципи формування МКК є взаємопов'язаними й формують МКК тільки в сукупності. Відповідно до принципів формування МКК здійснюється відбір змісту навчання для її формування. Зміст містить такі компоненти: знання, відношення й уміння, які складають сутність МКК і забезпечують здатність до МКК, мовний матеріал, текстовий матеріал, теми й ситуації, а також систему завдань.

Перспективи подальшого дослідження вбачаються нам в аналізі тих завдань, які сприяють розвитку міжкультурної компетенції, а також розробці вправ, що можуть застосовуватися на заняттях з іноземної мови.

Список використаних джерел:

1. Выготский Л. С. История развития высших психических функций : Соч. : В 6 т. – Т. 3. – М. : Мысль, 1983. – 390 с.

2. Гурвич П. Б. Основные вопросы оптимизации обучения второму иностранному языку в педагогическом ВУЗе / П. Б. Гурвич, С. Ф. Шатилов // Инструктивно-методические материалы по второму иностранному языку ; отв. за выпуск: чл.-корр. АПН СССР, проф. А. А. Миролюбов, доц. Н. А. Барыкина, проф. П. Б. Гурвич. – Владимир, 1981. – С. 1–22.

3. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / И. А. Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.

4. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 239 с.

5. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурноязыковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз) : дис. ... докт. пед. наук. – М., 1994. – 475 с.

6. Kaikkonen P. Intercultural learning through foreign language education II Candin C. N. (ed.) Experiential Learning in Foreign Language Education. – London; New York, etc.: Longman, 2001. – P. 61–105. 7. Byram M., Morgan C. Teaching-and-learning language-and-culture. – Cleve-don, Philadelphia, Adelaide: Multicultural Matters Ltd., 1994. – 219 p.

8. Weaver G. R. Contrasting and comparing cultures IIG. R. Weaver (ed.) Culture, communication and conflict: readings in intercultural relations. – Needham Heights, MA: Simon and Schuster Publishing, 1998. – P. 72-77.

9. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. – Clevedon: Multilingual Matters LTD., 1997. - 121 p.

10. Hollins E. R. Culture in School learning : Revealing the Deep Meaning. – New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996. – 176 p.

11. Hall E. T., Hall E. How cultures collide IIG. R. Weaver (ed.) Culture, communication and conflict: readings in intercultural relations. – Needham Heights, MA: Simon and Schuster Publishing, 1998. – P. 9-16.

12. Erickson F. Ethnographic microanalysis // S. L. McKay, N. H. Hornberger (eds.) Sociolinguistics and language teaching. – New York : Cambridge University Press, 1996. – P. 283-307.

13. Davis K. A., Henze R. C Applying ethnographic perspectives to issues in cross-cultural pragmatics //Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Monthly of Language Studies. - 1998, October. – Vol. 30, No. 4. – P. 399–419.

14. Ball M. The visual availability of culture II Communication and Cognition. – 1998. – Vol. 31, No. 2/3. – P. 179-196.

15. Byram M., Esarte-Sarries V., Taylor S. Cultural studies and language learning. A research report. – Clevedon: Multilingual Matters LTD., 1991. – 412 p.

Рецензент – к.філол.н., доцент Л. Л. Дика

УДК 37.013.42

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕКТРОННИХ ЗМІ

Ю. В. МИХАЙЛІЧЕНКО

Актуальність питання про формування у студентів факультетів журналістики вищих навчальних закладів навичок стійкої англомовної компетентності з активним використанням можливостей сучасних електронних ресурсів визначається високим гіпотетичним потенціалом такої методики та постійно зростаючими вимогами часу до підготовки кваліфікованих професіоналів, які повинні плідно працювати на рівні сучасних європейських і світових стандартів, зокрема, Загальноєвропейських Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment), фахово володіти своєю професією та впевнено вести плідну комунікацію з носіями інших мов. Англомовна комунікативна компетентність, як важливий ключовий аспект загальної комунікативної компетентності, є важливою складовою лінгвістичної підготовки студентів факультетів журналістики у контексті мовної освіти на сучасному етапі. Адже інтеграція України до європейських освітніх стандартів, особливо після запровадження „безвізу□ та підписання Угоди про асоціацію між Україною та ЄС, об'єктивно спонукають вітчизняну вишу школу до всемірної активізації процесу формування комунікативної культури майбутніх фахівців у світлі вимог „Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року□, схваленої Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 [3].

Зв'язок роботи з важливими науковими чи практичними завданнями. Важливість інноваційного підходу до навчального процесу у галузі іншомовної підготовки майбутніх фахівців з використанням можливостей англомовних дистанційних (он-лайн) ресурсів підкреслена у плані державних заходів, спрямованих на активізацію вивчення англійської мови на період до 2020 року, затвердженого окремим розпорядженням Кабінету Міністрів України від 10 березня 2016 р. № 199-р. [7], та визначених державною національною програмою „Освіта. Україна XXI сторіччя□, у якої підкреслюється необхідність „досягнення якісно нового рівня у вивченні іноземних мов□, низці чинних нормативно-правових актів на наказів МОН України. Стратегія формування професійної компетентності майбутніх журналістів, насамперед міжнародників, з урахуванням специфіки особливостей їх професійної діяльності в міжнародному середовищі, передбачає володіння певною сукупністю знань, умінь та навичок, які є підґрунтям для формування комплексного набору компетенції, які створюють професійну компетентність сучасного фахівця нової формації та відповідають вимогам відповідного чинного професійного стандарту [6, с. 92]. Зарубіжні фахівці, як відомо, при ідентифікації рівня підготовки журналістів нині часто використовують визначення „cross-media trained journalist□, тобто крос-медійний журналіст, здібний готувати матеріали для будь-яких засобів масової інформації, або „multi-skilling journalist□, „do-it-all journalists", „all-in-one journalists", які підкреслюють важливість загальної кросс-дисциплінарної мовної підготовки журналістів. Тому невід'ємною складовою професійної компетентності журналіста-міжнародника є належне володіння іноземними мовами, насамперед англійською, яка нині є офіційною мовою у більш ніж 60 суверенних держав світу, на який друкується понад 80 процентів світових наукових досліджень, яка є мовою близько 60% веб-сторінок Інтернету.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано рішення вказаної проблеми і на які опирається автор. Розробкою сучасних підходів до впровадження найбільш ефективних методик вирішення проблеми комунікативності в навчанні іншомовної компетенції з використанням можливостей електронних ресурсів займались О. Білецька, Н. Бордовська, О. Леонтьєв, У. Літлвуд, Р. Мільруд, Ю. Пасов, С. Пілішек, Н. Сарновська, Т. Сарана, А. Михальська, Л. Шипиліна, інші вітчизняні та зарубіжні фахівці. Розглядаючи багатоаспектні підходи до вирішення даної проблеми, вони особливо підкреслювали важливість крос-дисциплинарного ставлення до неї, врахування безумовного надання певної уваги національної ментальності носіїв мови, яка вивчається. Констатуючі, що еволюційним шляхом в сучасній лінгвістиці стався перехід до т. з. антропологічної лінгвістики, яка обумовлює вивчення мови в нерозривному зв’язку з ментальністю особистості, її національно-історичною духовністю, світосприйманням і світобаченням. Це дало поштовх розвитку лінгвокультурології, предметом якої є реальні комунікативні процеси й розгляд мовних виразів, які нерозривно пов'язані з специфічним історично-культурним менталітетом нації природних носіїв мови [5, с. 109].

© Ю. В. МИХАЙЛІЧЕНКО

Мета статті – розглянути деякі аспекти специфіки і теоретичного потенціалу формування англомовної комунікативної компетенції студентів факультетів журналістики за допомогою контенту електронних періодичних видань та відповідних Інтернет-ресурсів. В тому числі й такого унікального джерела, як веб-портал Press-Reader (до 2017 року мав назву Press-Display), який надає користувачам доступу до останніх номерів більше як трьох тисяч англомовних провідних газет та журналів світу. Дана мета визначає такі завдання: розглянути специфіку та зміст понятий мовної компетентності та комунікативної компетенції; визначити, як з допомогою електронних засобів масової інформації та Інтернет-ресурсів підвищувати рівень знань, умінь та навичок англомовного професійного спілкування у студентів факультетів журналістки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Лінгвістичний термін „мовна компетенція (linguistic competence) був введений до відповідного понятійного інструментарію професором лінгвістики Массачусетського технологічного інституту Аврамом Ноамом Хомським ще в 50-х роках минулого століття. На думку А. Хомського, даний термін позначає систему мовних знань, якими володіють природні носії даної мови. [8, с. 256]. Французькій лінгвіст Університету Париж III Нова Сорбона Софія Муарен під мовною компетенцією називає сукупність знань фонетичних, лексичних, граматичних та текстуальних особливостей мовної системи, а також уміння адекватно оперувати ними в процесі природної комунікації. Професор Каліфорнійського університету Лайл Ф. Бахман сформулював більш розгорнуту характеристику терміну мовної компетенції. На думку Л. Бахмана мовна компетенція об'єднує в себе дві компетенції: організаційну, що складається з граматичної та текстуальної, і прагматичної, що складається у свою чергу, з соціолінгвістичної та іллокутивної.

У 70-х роках Радою з культурного співробітництва при Раді Європи проводилася розробка універсальної моделі іншомовної комунікативної компетенції та вироблення на її основі рівнів володіння іноземною мовою. В результаті була розроблена чинна і нині Загальноєвропейська директива щодо мовної освіти (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment). В ній чітко окреслені параметри та критерії оцінки рівнів володіння мовою та комунікативною компетенцією як цілі навчання, а також способи їх об'єктивної оцінки та моніторингу рівня знань. В якості компонентів комунікативної компетенції були виділені наступні види компетенції: лінгвістична, соціолінгвістична, дискурсивна, соціокультурна, соціальна та стратегічна. В даній директиві мовна компетенція трактується як знання та здатність використовувати формальні засоби для створення граматично правильних і логічно значимих висловлювань і диференціюється на лексичну, граматичну та семантичну компетентність.

З часом зміст терміну „мовна компетенція еволюційно дещо змінився і частково трансформувався. З чистої лінгвістики термін був екстрапольований в соціолінгвістику та методику навчання іноземним мовам. Став використатися для засвідчення рівня мовної здатності індивіда. Однак фахівці в галузі лінгвістики, психолінгвістики й педагогіки ще не сформували єдиної загальноприйнятої науковою спільнотою формулювання поняття „мовна компетенція□, відповідна дефініція ще не прийнята. Але даний термін зараз активно використовується в сучасній лінгвістиці. В даний час за мовною компетенцією традиційно розуміють сукупність конкретних знань і навичок, необхідних індивіду для повноцінних плідних комунікаційних контактів. Язикова компетенція розуміється як сукупність лінгвістичних знань, що дозволяють будувати і приймати пропозиції, користуватися системою мови для цілей ефективної комунікації.

Відповідно комунікативна компетенція студентів факультетів журналістики складається з трьох основних компонентів – когнітивного, лінгвістичного та інтерактивного. Вона представляє органічну сукупність знань, умінь та навиків в галузі мовної комунікації, що забезпечує найвищий комунікативний ефект. При цьому важливу роль грає і соціокультурна компетенція, що передбачає знання культурних особливостей носіїв вивченої мови, їх ментальності, традицій, стереотипів поведінки, що також є невід'ємною складовою успішного та якісного спілкування [1, с. 23].

Специфіка сучасної журналістики, як крос-дисциплінарної сфери діяльності, пред'являє особливо підвищені вимоги до підготовки майбутніх фахівців. Професія журналіста вимагає постійної роботи з різноманітними джерелами оперативної інформації, значна частина яких нині подається англійському мовою. Далеко не всі редакції вітчизняних друкованих та електронних ЗМІ мають у своєму штатному розкладі перекладачів, тому журналісти повинні вміти працювати з англомовними джерелами інформації самостійно, спираючись на власні лінгвістичні уміння та навички. Тому найважливішою метою навчання англійської мови є формування у студентів факультетів журналістики високої комунікативної компетенції, яка дозволяє отримувати найбільш чітку та повну інформацію з іншомовних джерел, вміння правильно і абсолютно адекватно розуміти англомовного співрозмовника, а також чітко викладати свою думку усно та текстуально.

Такі реалії вимагають формування у студентів – майбутніх журналістів, стійкою англомовної комунікативної компетенції, яка об'єднує навики найбільш раціональних способів здійснення комунікативної діяльності; знання основних правил роботи з текстами різних жанрових стилів, використання комп'ютерних технологій та Інтернет-ресурсів у процесі підвищення рівня

володіння мовою та підготовкою до майбутньої професійної діяльності. Тому вивчення англійської мови студентам факультетів журналістики має бути орієнтоване на формування такого рівня володіння мовою, який дозволить використовувати його для належного і креативного виконання професійних посадових обов'язків.

Прикладний аспект викладання англійської мови комунікативної компетенції передбачає використання в процесі навчання найбільш прогресивних методів. Такі, як багатоаспектне навчання монологічної та діалогічної речі, технології інтерактивного та модульного навчання [4, с. 12]. Такі підходи до формування іноземної комунікативної компетенції покликані сприяти найбільш ефективному вирішенню широкого діапазону професійних завдань.

В практичному аспекті реалізації такого підходу особлива роль належить англомовним електронним засобам масової інформації. Вони дозволяють студентам-журналістам отримувати свіжу інформацію про останні події в світі, знайомитися з різними поглядами на події з точки зору носіїв мови, яка вивчається. До того ж багато британських, зокрема, сучасних електронних засобів масової інформації часто практикують більш „натурально-природну мову, ніж, скажімо, її використовують дещо консервативні представники класичної художньої літератури. І це властиво не тільки так званої „жовтій" преси, вільної від комплексів та стереотипів, але й по відношенню до ряду так званих офіційних ЗМІ. Навіть у таких виданнях дещо специфічний індивідуальний авторський стиль не змінюється редакторською правкою, яка нівелює часом занадто „соковиті" неологізми, фразеологізми та словосполучення. Британські електронні ЗМІ демонструють сучасний стан живої мови станом на даний момент [2, с. 32].

Вважаємо, що студентам факультетів журналістики краще працювати по вдосконаленню знання англійської мови з електронними версіями солідних видань „The Times", „The Independent, „The Daily Telegraph, „The Washington Post, „The Wall Street Journal тощо, які традиційно тримають „золоту середину у формі мови і стилі викладу публікованих матеріалів. Регулярне читання даних видань дозволить студенту природно розширювати свій пасивний і активний запас слів, не використовуючи „скоростиглі неологізми або фразеологізми-одноденки, які не пройшли випробування часом.

Однак при цьому не варто забувати, що читання англомовних видань не може сприяти виробленню не менше важливої здатності адекватно сприймати англійську на слух. Навик компетентного аудіювання особливо важливий для журналіста, який планує працювати в міжнародних відділах ЗМІ. Саме тому важливо постійно працювати з якісними автентичними аудіоматеріалами Інтернету.

На сьогоднішній день розроблено чимало успішно апробованих методів навчання англійській мові: комунікативний, інтерактивний, проектний, інтенсивний, лексико-граматичний, лінгвосоціокультурний та ін. Всі методи мають свої безумовні переваги і плюси, але в даній статті ми розглянули лише деякі аспекти методики навчання з використанням ряду Інтернет-ресурсів, як перспективного і сучасного напрямку навчання англійської мови. З її допомогою можна успішно вирішувати складні дидактичні завдання: формувати і розвивати навички і вміння читання, удосконалювати рівень аудіювання, розширювати словниковий запас і досягати поставлених цілей при підготовки майбутніх журналістів. І це перспективний напрямок для подальших більш поглиблених і розгорнутих розвідок й досліджень за даною темою.

Список використаних джерел:

1. Білецька О. О. Мовні реалії як вираження специфічних рис національних культур / О. О. Білецька // Наука і мистецтво в сучасному світі : Зб. наук. праць. Вип. 16/ КНУКіМ. – К., 2015. – С. 20-26.

2. Білецька О. О. Неологізми в сучасних британських друкованих ЗМІ (на прикладі британських мас-медіа) / О. О. Білецька // Вісник НАКККіМН Наук. журнал. – К.: Міленіум, 2015. – № 2. – С. 31-34.

3. Офіційний вісник Президента України від 05.07.2013 – 2013 р., № 17, стор. 31, стаття 550.

4. Пілішек С. О. Психосемантичні особливості лінгвокраїнознавства при вивченні іноземної мови у вищому навчальному закладі : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.0007. / С. О. Пілішек. – Хмельницький, 2006. – 16 с.

5. Поляренко В. С. Ментальність як невід'ємна складова культури нації / В. С. Поляренко // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер. : Філологія. – 2015 – № 19. – Том 2. – С. 108-110.

6. Сарновська Н. І. Формування лингвосоціокультурної компетентності майбутнього фахівця-міжнародника в процесі вивчення іноземної мови / Н. І. Сарновська //Young Scientist. – № 4.1 – (31.1) – april, 2016. – С. 91-94.

7. Урядовий кур'єр від 29.04.2016 р. – № 82

8. Noam Chomsky. Aspects of the theory of syntax. Cambridge: M.I.T. Press, 1965.

УДК 378:373.091.12.011.3-051

ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРСПЕКТИВНИХ МЕТОДІВ ТА ФОРМ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Ю. Ю. МОСЕЙЧУК

Майбутній учитель, що займається фізичним вихованням дітей та молоді повинен ще зі студентської лави мати ґрунтовні теоретичні знання та володіти арсеналом практичних умінь і навичок у збереженні та зміцненні як свого власного здоров'я, а також навчати цьому своїх вихованців. На сучасному етапі, за словами Н. Степчук та Л. Ляховець, „основним завданням фізичного виховання є збереження і розвиток інтелектуального та фізичного потенціалу нації, що вимагає виховання повноцінної, гармонійно розвиненої, фізично і психічно здорової особистості" [8, с. 184]. Наведемо деякі аргументи фахівців. Зокрема, як доводить О. Міхеєнко саме здоров'я є „критерієм і запорукою благополуччя суспільства" [6, с. 6]. За баченням О. Горбенка [3] саме здоровий спосіб життя можна розглядати у якості основи гармонійного розвитку студентської молоді.

У контексті представлених вище аргументів зазначимо, що у майбутніх фахівців, які здобувають фах учителя фізичної культури, повинен бути сформований високий рівень культури здоров'я у процесі професійної підготовки у ВНЗ.

Як засвідчує статистична інформація про здоров'я студентської молоді різних країн, представленої в звітах ВООЗ, а також проведений аналіз міжнародного та вітчизняного досвіду роботи медичних, освітніх, соціальних та громадських організацій у сфері збереження і зміцнення здоров'я найбільш перспективним в сучасному освітньому процесі ВНЗ вважається перехід від технологій збереження і зміцнення здоров'я до технології формування у майбутніх фахівців культури здоров'я. З огляду на це, ставлення особистості до здоров'я, усвідомлення необхідності формування культури його збереження у студентів можна розглядати у якості головної ознаки успішної реалізації майбутнім фахівцем своєї професійної діяльності.

До студентів спеціальності 014 „Середня освіта. Фізична культура", які у майбутньому будуть займатися організацією фізичної культури дітей та молоді сьогодні ставляться вимоги гармонійно поєднувати освітні, виховні та оздоровчі завдання із завданнями фізичного виховання і спорту, а також вони повинні заохочувати своїх вихованців до збереження та зміцнення здоров'я. Виконувати такі складні та різнопланові професійні завдання майбутні фахівці можуть лише на основі внутрішньої вмотивованості до цієї діяльності, рефлексії та високого рівня теоретичних знань та практичних умінь у сфері культури здоров'я.

Відзначимо, що на вагомості формування культури здоров'я зроблено основний акцент у таких нормативних документах, як Закон України „Про фізичну культуру і спорт" (2011 р.), накази МОН щодо організації освітнього процесу та рівня професійної підготовки студентів і директив, які регламентують професійну діяльність фахівців фізичної культури й визначають вимоги до їх професіоналізму та компетентності (Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні (2004 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр., Національна доктрину розвитку фізичної культури і спорту (2005 , Загальнодержавна програма „Здоров'я 2020: український вимір" на 2012–2020 роки (2011 р.)).

Нині у педагогічній площині вирішенню проблеми сприяють положення про доцільність формування культури здоров'я майбутніх учителів під час професійної підготовки у ВНЗ (Н. Гончарова, С. Кириленко, С. Лебедченко, В. Магін, О. Мельник, Н. Рибачук, Т. Рикова та ін.). Доволі активно вивчаються теоретико-методичні засади педагогіки здоров'я (І. Брехман, П. Гусак, О. Матвієнко, І. Олендер, А. Олійник, М. Смірнов, Л. Хомич та ін.). У контексті психолого-педагогічних підходів науковцями ґрунтовно проаналізований потенціал здоров'язбережувальних та здоров'язміцнювальних технологій у збереженні професійного здоров'я майбутніх фахівців (О. Анастасова, П. Джуринський, Б. Долинський, І. Кувшинова, О. Міхеєнко, Г. Мешко, Ю. Палічук, Л. Романишина та ін.).

Встановлено, що протягом останніх років українські науковці з фізичної культури та спорту А. Галіздра, Д. Давиденко, О. Драган, О. Мальцева, В. Маринич, О. Меліков, Ю. Півненко, С. Сінгаєвський, Д. Солопчук, А. Сулима, С. Футорний аргументували зв'язок між фізичною культурою та культурою здоров'я студентів ВНЗ, а також довели, що теоретичні знання та практичні уміння й навички збереження здоров'я є вагомими у реалізації професійної діяльності майбутніми фахівцями фізичної культури.

© Ю. Ю. МОСЕЙЧУК

Проте необхідно констатувати, що ще й нині доводиться зустрічатися із використанням застарілих методів та форм під час організації професійної підготовки студентів, які, в основному, орієнтовані лише на розвиток фізичних та рухових умінь і навичок, а освітній процес зосереджений на використанні централізованого контролю над освітніми ресурсами. Наслідком такого стану речей є той факт, що формуванню культури здоров'я у студентів спеціальності 014 „Середня освіта. Фізична культура" приділяється незначна увага. Отже, викладацький корпус факультетів фізичного виховання має докладати зусилля для того, щоб активізувати систему цінності здоров'я та ведення здорового способу життя, а також закласти вагомі підвалини для підвищення рівня культури здоров'я у студентської аудиторії майбутніх учителів.

Мета статті – проаналізувати найбільш перспективні методи та форми, які володіють вагомим впливом на процес формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури.

У своїй публікації, І. Гринченко [4] акцентує увагу на тому, що фахова підготовка майбутніх вчителів фізичної культури має враховувати нові умови, які з'являються завдяки сучасним міжнародним та національним вимогам до підготовки фахівців даної галузі. Тому, майбутніх учителів фізичної культури автор розглядає як особистості, які вмотивовано здобувають кваліфікацію відповідно до певного освітньо-кваліфікаційного рівня в процесі спеціально організованої освітньої діяльності в умовах впровадження інноваційних технологій у вищих навчальних закладах для забезпечення в подальшій професійній діяльності здорового способу життя для своїх вихованців. З огляду на це можемо констатувати, що фахову підготовку майбутніх вчителів фізичної культури доцільно розглядати як цілеспрямований процес, який відображає науково-методичні, обґрунтовані заходи ВНЗ, що безпосередньо спрямовані на формування протягом всього періоду навчання готовності студентів до професійної діяльності з організації процесу фізичного виховання школярів враховуючи сучасні вимоги щодо культури здоров'я.

У цьому контексті існуюча система професійної підготовки у ВНЗ потребує оновлення та запровадження інноваційних методів, форм та засобів, які б було зосереджені на інтенсифікацію процесу формування у майбутніх фахівців належного рівня культури здоров'я. Підтримуємо позицію Т. Андріанова [1] стосовно того, що діяльність, яка стосується формування культури здоров'я та здорового способу життя повинна бути системною та педагогічно виваженою.

Розглянемо більш детальніше інтегроване впровадження теоретичних знань та формування практичних умінь щодо культури здоров'я у майбутніх учителів фізичної культури в процесі неперервної професійної підготовки (бакалаврат, магістратура). На нашу думку, саме інтегроване впровадження інноваційних форм та методів є найефективнішим у процесі формування культури здоров'я майбутніх педагогів. Так, проведений аналіз навчальних планів професійної підготовки студентів спеціальності 014 „Середня освіта (фізичне виховання)", дав змогу виокремити дисципліни, які безпосередньо включали в себе теоретичні матеріали у сфері культури здоров'я (табл. 1).

Таблиця 1

Навчальні дисципліни, що містять теоретичний матеріал з культури здоров'я

КР	Назва дисципліни	Перелік навчальних тем
Бакалаврат	*Вступ до спеціальності* (1 семестр, 3 кредити)	Фізична культура і спорт як суспільне явище; Фізична культура як фундаментальна складова загальної культури; Оздоровче і прикладне значення занять фізичною культурою і спортом; Нетрадиційні системи зміцнення здоров'я і фізичного удосконалення
	Загальна теорія здоров'я (7 семестр, 4 кредити)	Історія розвитку вчення про здоров'я; Функціональна діагностика рівня фізичного стану здоров'я у валеології; Вплив харчування на здоров'я людини; Здоров'язберігаючі технології навчання; Вплив рухової активності на здоров'я дитини; Психічне здоров'я індивіда як складова досконалого здоров'я; Духовні основи здоров'я
	Основи здорового способу життя (8 семестр, 4 кредити)	Поняття про здоровий спосіб життя; Здоровий спосіб життя та його компоненти; Використання засобів оздоровлення та формування здорового способу життя дітей та підлітків; Показники здорового способу життя, можливості його реалізації та засобів впливу на його формування; Здоров'я та довголіття; Законодавче та нормативне забезпечення діяльності з формування здорового способу життя
Магістратура	*Організація та проведення спортивно-масової роботи в закладах освіти* (3 семестр, 4 кредити)	Історія виникнення спортивно-масової і фізкультурно-оздоровчої роботи; Заняття у групах здоров'я; Фізкультурно-оздоровча робота у спортивно-оздоровчих таборах; Сутність фізкультурно-оздоровчої роботи за місцем проживання та в місцях відпочинку населення; Діяльність культурно-спортивних комплексів (КСК)
	Основи оздоровчого харчування (3 кредити, 3 семестр)	Вода – джерело життя; Здорове білкове харчування; Здорове вуглеводневе харчування; Користь та шкода від жирів; Збалансований сніданок; Клітковий голод та механізми його подолання; Кислотно-лужний баланс; Антиїжа та її шкода для організму; Загальні підходи до розрахунку харчової цінності продуктів харчування; Метаболізм та очистка організму.
	Спецкурс „Теорія і методика формування культури здоров'я" (2 семестр, 3 кредити)	Міждисциплінарний характер здоров'я; Теоретико-методологічні проекції та зміст феномену культура здоров'я; Зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх учителів у контексті формування культури здоров'я; Фізичне виховання як основоположна складова процесу формування культури здоров'я студентів; Сутнісні характеристики та детермінанти формування культури здоров'я;

Позицію щодо доцільності впровадження інновацій у традиційні форми та методи професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури декларують В. Сініговець [7], Л. Цюпак [10] та ін. Науковці переконані у тому, що нині вкрай необхідною є цілеспрямована система дій, яка реалізується в освітньому процесі та спрямована на визначення раціональних засобів для досягнення успіхів у вигляді конкретних результатів навчання.

Таким чином, під час вивчення навчальних дисциплін „Загальна теорія здоров'я" (4 кредити, 7 семестр) та „Основи здорового способу життя" (4 кредити, 8 семестр), які мають безпосереднє спрямування на формування у студентів культури здоров'я необхідно використовувати креативні методи, форми та засоби, які суттєво розширять кругозір майбутніх фахівців та сформують когнітивну складову культури здоров'я. З методичної точки зору необхідно, насамперед, змінити наукові підходи до організації лекцій – як найважливіших форм організації освітнього процесу у ВНЗ, які сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів. Головний акцент було зроблено на використанні *інтерактивних та проблемних лекцій*.

Констатуємо, що в сучасному освітньому просторі ВНЗ необхідно використовувати змістовно наповнені інтерактивні лекції зі застосуванням мультимедійних технологій навчання. Під час їх проведення студентам пропонується переглянути відеоінформацію, яка містить елементи анімації та демонструє основні змістові складники культури здоров'я, аргументує потенціал здоров'я, висвітлює основні підходи до проблеми його збереження та зміцнення, зосереджує увагу на методах та засобах активізації творчого мислення під час формування культури здоров'я.

Зміст *лекцій* будувався на спонуканні студентів до репрезентації креативної ідеї, що стимулює пошук нестандартного вирішення проблеми збереження та зміцнення здоров'я. Під час читання проблемних лекцій викладачам слід звернути увагу на повноту реалізації мотиваційної (розвиток мотиваційної сфери щодо потреби сформованого високого рівня культури здоров'я для реалізації професійної діяльності); інформаційної (формування цілісної та ґрунтовної системи знань про культуру здоров'я); розвивальної (вдосконалення творчого мислення у контексті збереження здоров'я) функцій.

Відзначимо, що адаптація та синтенція лекцій як основи педагогічної технології формування теоретичної бази культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури дала нам змогу констатувати, що організація навчання в бакалавраті потребує використання проблемних та інтерактивних лекцій, що спрямовані на спонукання студентів до продукування креативних ідей. Як показали опитування викладачів та самих студентів, такі види лекцій підвищують аналітичну діяльність студентів, надають можливість для творчості. Використання описаного виду лекцій сприятиме підвищенню ефективності в підготовці студентів факультетів фізичного виховання, формуванню в них бази знань про культуру здоров'я.

Саме проблемні та інтерактивні лекції, як основі методичні орієнтири формування культури здоров'я у майбутніх фахівців спеціальності „Середня освіта. Фізична культура", дадуть можливість викладачам розглядати студентів як активних суб'єктів освітнього процесу, які здатні до самовдосконалення з урахуванням особистих мотивів, інтересів, здібностей, ціннісних установок на вдосконалення культури здоров'я.

Для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу професійної підготовки студентів необхідно доволі виважено підходи до розробки навчально-методичного комплексу усіх тих дисциплін, які визнано найбільш дієвими у формуванні культури здоров'я. Ми дослухалися до методичних порад О. Гулай [5], яка стверджує, що крім тематики рефератів навчально-методичний комплекс дисципліни має містити методичні рекомендації для самостійної роботи студентів, які містять теоретичні пояснення, приклади розв'язання практичних завдань, завдання для самоперевірки (тести, питання, задачі), довідкові матеріали для самостійної роботи [5, с. 7]. Погоджуємося із Г. Фалик [9] у тому, що ефективність формування культури здоров'я студентської молоді безпосередньо залежить від активного впровадження конкретних організаційно-педагогічних заходів.

У нашому баченні рівень культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури у процесі вивчення професійно орієнтованих навчальних дисциплін можна підвищити на основі:

- проведення цілеспрямованої моніторингової діяльності щодо вивчення стану сформованості показників культури здоров'я та подальшої її корекції та вдосконалення;
- проведення круглих столів і диспутів з фахівцями медиками;
- організації студентських та викладацьких спортивних чемпіонатів;
- цілеспрямованої діяльності з інформування студентів про сучасні проблеми здорового способу життя через друкування університетських газет, Інтернет-порталів;
- систематичне проведення науково-практичних конференцій, тематичних презентацій, конкурсів;
- організації тренінгів для студентів.

Повністю підтримуємо позицію про те, що добір форм і методів підготовки майбутніх учителів фізичної культури у контексті формування у них високого рівня культури здоров'я залежить від рівнів засвоєння теоретичної бази знань. Так, В. Биков [2] стверджує: мета початково-понятійного рівня засвоєння елементів бази знань – вміти назвати, вибрати, виявити, визначити терміни, поняття, факти, символи. У найбільш загальному контексті, реалізація означеної мети здійснюється через лекції, пояснення педагога з використанням пояснювального та ілюстративного методів та проблемного викладу, а методи контролю передбачають тести I та II рівнів вхідного та підсумкового контролю і опитування. Тоді як мета творчого рівня передбачає складніші завдання (запропонувати, класифікувати, змоделювати, реорганізувати, захистити, обґрунтувати, скомбінувати, спланувати), що передбачають проведення дискусій, конференцій, семінарів, практичних занять, управлінських ігор, аналіз конкретних ситуацій. Щодо форм та методів контролю, то автор пропонує тести III рівня, науково-практичні письмові роботи дослідницького характеру та публічний захист проектів [2, с. 222].

У практичному аспекті нами було розроблено алгоритм поєднання форм і методів через етапи засвоєння бази знань у процесі професійної підготовки:

- перед початком вивчення навчального предмета ознайомлювали студентів із системою навчання, за якою буде організовуватися освітній процес, вказували на її особливості, обґрунтовували доцільність використання;
- розподіляли тему навчального предмета на окремі логічно завершені блоки (модулі);
- виділяли елементи бази знань: основні поняття, теоретичні знання, практичні навички з кожного блоку;
- конкретизували та стандартизували вимоги до знань студентів, а також сформулювали вимоги до вмінь, використовуючи дійовий підхід;
- визначали перелік завдань, що їх повинні виконати студенти згідно з кожним рівнем засвоєння знань; окреслювали вимоги практичної спрямованості та професійної орієнтації завдань для самостійної роботи;
- повідомляли студентів про форми та періодичність контролю, який буде використовуватися в процесі навчання;
- після вивчення теми аналізували роботу усіх учасників, рівень виконання контрольних завдань (використовуючи принцип індивідуальності), оцінювали якість роботи, робили логічні підсумки та узагальнювали досягнення і аналізувати ті прогалини, які необхідно усунути під час самостійної роботи.

Підсумовуючи наголосимо на тому, що важливою методичною площиною оновлення процесу формування культури здоров'я студентів має стати активне використання інноваційних методів, форм та засобів під час організації освітнього процесу, які б мали позитивний вплив на підвищення мотивації, сприяли б побудові нових відносин між викладачами і студентами та базувалися б на застосуванні інноваційних освітніх технологій.

Очевидним є те, що освітній процес по формуванню культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури має бути організовано на основі діалогізму, формуючи тим самим у студентів новий тип мислення. Вважаємо, що результатом творчого пошуку викладацького складу факультетів фізичного виховання по впровадженню інновацій можуть бути нові оригінальні ідеї, які охоплюють нестандартні підходи в організації освітнього процесу та базуються на перспективних формах і методах. При цьому у нашому розумінні формування культури здоров'я має базуватися не лише на авторських ідеях і підходах, а базуватися на інноваційних методах та формах, які досі не використовувались. В арсеналі викладачів повинні бути комплекс елементів або окремі елементи з прогресивними засадами, що дають змогу ефективно забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості майбутнього фахівця з високим рівнем культури здоров'я.

Отже, можемо узагальнити, що сучасний стан професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в Україні вимагає від викладацького складу творчого підходу до організації освітнього процесу, системного підходу до впровадження певної новизни, яка спричиняє формування креативної особистості, здатної до активної діяльності в сфері збереження та зміцнення здоров'я. У формуванні конкурентноспроможного фахівця, здатного втілювати інноваційні складники культури здоров'я у свою майбутню професійну діяльність, вагому роль посідають упровадження інноваційних методів та форм організації освітнього процесу. Під час організації процесу професійної підготовки, спрямованої на формування високого рівня культури здоров'я майбутніх фахівців, необхідно переосмислити її зміст, вдосконалити конкретні форми та методи його організації та створити відповідну навчально-матеріальну базу. З метою формування у майбутніх учителів фізичної культури високого рівня культури здоров'я ще під час навчання у ВНЗ необхідно робити основний акцент на використання інноваційних форм та методів. Такий підхід дозволить суттєво розширити конативну та когнітивну складову культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури, а також позитивно сприятиме виробленню відповідних особистісних якостей.

Напрямки подальших досліджень будуть спрямовані на визначення та впровадження в освітній процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури найбільш перспективних психолого-педагогічних умов, що матимуть суттєвий вплив на вдосконалення рівня культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури.

Список використаних джерел:

1. Андріанов Т. В. Система роботи з формування культури здорового способу життя студентської молоді / Т.В. Андріанов // Фізична культура, спорт та здоров'я нації: Зб. наук. праць. – Вип. 12. – Вінниця : ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2011. – Т.1. – С. 77–82.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.
3. Горбенко О. В. Здоровий спосіб життя – основа гармонійного розвитку студентської молоді / О.В. Горбенко // Слобожанський науково-спортивний вісник: науково-теоретичний журнал. – Харків: ХДАФК, 2007. – № 12. – С. 15–16.
4. Гринченко І. Б. Сучасні напрями впровадження інновацій в професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури. [Електронний ресурс] / І. Б. Гринченко – Режим доступу: http://www.nniif.org.ua/File/12gibsnv.pdf
5. Гулай О. І. Структура навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців у вищій школі / О. І. Гулай // Вісник СевНТУ: зб. наук. пр. – Севастополь, 2012. – Вип. 127. Серія: Педагогіка. – С. 6–10.
6. Міхеєнко О. І. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Олександр Іванович Міхеєнко; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2016. – 491 с.
7. Синиговец В. И. Современные инновационные технологии, используемые в процессе физического воспитания студентов / В.И. Синиговец // Физическое воспитание студентов. – 2009. – № 2. – С. 90–92.
8. Степчук Н. Актуальні аспекти підвищення ефективності фізичного самовдосконалення студентської молоді / Надія Степчук, Лариса Ляховець // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія „Педагогіка. Соціальна робота". – № 32. – Ужгород, 2014. – С. 184–186.
9. Фалик Г. С. До проблеми забезпечення здорового способу життя студентської молоді / Г. С. Фалик // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : тези доповідей V Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 30–31 березня 2017 р.) [ред. кол. Є.М. Потапчук (голов. ред.), Т.Л. Левицька та ін.]. – Хмельницький : ХНУ, 2017. – С. 120–121.
10. Цюпак Л. В. Використання новітніх технологій для підвищення рухової активності студентів / Л.В. Цюпак // Спортивна наука України. – 2008. – № 5. − С. 2–8.

УДК 330.1:372

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ІННОВАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ В ПІДГОТОВЦІ ЕКОНОМІСТІВ

Т. В. НЕКЛЮЄНКО
Є. В. ГЕДЕЛЕВИЧ

Сучасний світ стає все динамічнішим і розраховувати на успішну діяльність можуть лише ті підприємства, які здатні генерувати і успішно втілювати у практичну діяльність нові ідеї, нові рішення тощо. Тому саме інноваційний шлях розвитку, що орієнтується на довгострокову перспективу, відповідає реаліям „нової економіки". Для формування конкурентних переваг підприємствам необхідно орієнтуватися на інноваційний вектор розвитку, оскільки в динамічних економічних умовах сьогодення, при існуючому рівні конкуренції та швидкості технологічних змін саме інновації є головною умовою економічного зростання [5, с. 24-25].

Тому важливо звернути увагу на підготовку майбутніх економістів у вищих навчальних закладах згідно вимог інноваційного розвитку сучасності.

Питанням підготовки вищими навчальними закладами майбутніх економістів з педагогічної точки зору присвячено чимало робіт вітчизняних та зарубіжних дослідників. У їхніх працях розкриті такі питання: управлінська підготовка майбутніх економістів (Н. Волкова), соціалізації особистості в процесі фахової економічної освіти (З. Гіптерс), професійна підготовка економістів (Л. Чижевська), застосування інноваційних форм організації науково-дослідної роботи студентів з дисциплін теоретико-економічного циклу в умовах КМСОНП (Г. Гронтковська), формування конкурентоздатності особистості студента в освітньому процесі ВНЗ (Д. Котикова), освіта в умовах інноваційного розвитку суспільства (В. Кремень), удосконалення навчального процесу з підготовки економістів у світлі Болонської конвенції (П. Леоненко), психологія розвитку конкурентоздатної особистості (Л. Митина), розвиток інноваційної діяльності в Україні як умова забезпечення конкурентоспроможності економіки (В. Нежиборець), практичні аспекти підготовки спеціалістів економічного профілю (Р. Распопов), наука та інноваційний розвиток України (М. Стріха), конкурентоздатність особистості в сучасному суспільстві (Ф. Туктаров), інноваційні аспекти еволюції економічної науки (В. Юрчишин), інноваційні педагогічні технології під час професійної підготовки майбутніх фахівців (Н. Криворучко, К. Криворучко) [4, с. 194].

Мета статті – здійснити аналіз основних вимог підготовки майбутніх економістів спрямовані на інноваційний розвиток економіки, а також розглянути різні технології навчання та окреслити роль освіти у формуванні здатності до інноваційної економічної діяльності.

Україна перебуває на стадії трансформаційного розвитку ринкової економіки, що позначається на ставленні до інноваційних процесів. Дослідження інноваційної активності підприємств, за даними державної служби статистики України, свідчить, що за останні 10 років така активність слабшає. Причинами низької інноваційної активності в Україні науковці називають брак ресурсів, відсутність належного досвіду управління нововведеннями в ринкових умовах та відповідної ефективної практично-теоретичної бази управління інноваційною діяльністю підприємств [1, с. 75]. До згаданих причин, на нашу думку, варто віднести й погану підготовку майбутніх економістів до інноваційної діяльності.

Завданням сучасної економічної освіти повинна бути спрямованість на формування конкурентоздатності в інноваційному розвитку економіки у майбутніх економістів. Адже головною умовою досягнення швидких темпів розвитку економіки є активна інноваційна діяльність. Тому завданням освіти сьогодні є формування, виховування та підтримка „людини з інтелектом успіху" (за означенням Роберта Дж. Штернберга), якій притаманні певні якості. Адже, така людина [4]:

- сама забезпечує собі мотивацію, вчиться контролювати свої пориви;
- на рівні прийняття рішення в знайомій ситуації діє швидко, виходячи з накопиченого досвіду, в нестандартних випадках приділяє обміркуванню проблеми достатньо часу;
- знає, коли треба бути наполегливою в досягненні мети, не кидає справу раніше певного часу та своєчасно зупиняється, якщо проблема в даний час не має розв'язання;
- знає свої сильні сторони та вміє використовувати їх на власну користь;
- переводить думки в практичну площину, вміє реалізовувати свої рішення, орієнтується на результат та якісний кінцевий продукт, завжди завершує завдання та досягає мети;
- є ініціатором розв'язань найближчих завдань, повністю присвячує себе їх виконанню;
- не боїться невдач, не повторює однакові помилки двічі, виправляє та вчиться на них;

© Т. В. НЕКЛЮЄНКО
© Є. В. ГЕДЕЛЕВИЧ

- не відкладає справи „на потім”, планує свій час таким чином, щоб важливі справи були виконані в строк та дуже добре;

- приймає відповідальність на себе та об’єктивно визначає свою провину, не має звички неадекватної адресації нарікань (на інших чи на себе);

- не має звички скаржитись, знає, що це не може бути підставою виправдання недоробок;

- їй властива незалежність; розрахунок, головним чином, на себе; вона не плутає особисте життя з професійною діяльністю;

- концентрує свою увагу винятково на досягнення цілей, мінімізує моменти відхилень; знає, в яких умовах здатна робити з максимальним ефектом та створює такі умови;

- не створює ані зайвої широти, ані зайвого охоплення завдань; здатна не поспішати з отриманням винагороди, зосереджуватися на загальній ситуації, відрізняє головне від другорядного; повністю усвідомлює, що робить;

- впевнена в собі та вірить у свої здібності щодо виконання накресленого, але не є самовпевненою;

- має рівновагу аналітичного, творчого та практичного мислення й знання, в якому контексті їх використовувати.

Підготувати людину з такими якостями можна лише завдяки інноваційному навчанню, що в принципі передбачає абсолютно нові способи навчання в нових умовах. Але в реальності інновації вводяться в традиційний освітній процес повільно. Освіта переживає перехідний період на шляху до повного оновлення. Вважаємо, що зробити цей перехід інтенсивнішим можуть інформаційні комп’ютерні технології (ІКТ) за умови їх широкого застосування в навчальному процесі.

Для ефективної економічної діяльності фахівцю доводиться постійно брати участь у таких процесах:

- визначення та перегляд стратегічного напряму;
- вивчення умов навколишнього середовища;
- розвиток і планування бізнесу;
- розроблення та планування оперативних дій;
- планування інвестицій;
- планування та управління проектами;
- визначення якості і стандартів;
- контроль за бізнесом, звітність та перевірки;
- розробка нових продуктів і корпоративне підприємництво.

Тому у майбутніх економістів під час їхнього навчання у ВНЗ необхідно формувати й розвивати такі вміння й навички:

- критичного мислення в умовах роботи з великими обсягами інформації;
- самостійної роботи з навчальним матеріалом із використанням ІКТ;
- знаходити та інтерпретувати зв’язки між знаннями та явищами реального життя;
- вести дискусію, враховувати різні точки зору, працювати в команді [4].

Сьогодні існує велика кількість технологій навчання. Однак процес використання традиційних і впровадження інноваційних технологій навчання протікає стихійно. У процедурі їхнього відбору і реалізації у навчальному процесі існують суперечності між новими цілями освіти і старими засобами представлення і засвоєння знань.

Педагоги повинні готувати не лише висококваліфікованих фахівців, а й прагнути всебічно розвивати кожну особистість відповідно до її покликання та здібностей, стимулювати до навчання протягом життя. Широке використання новітніх інформаційних технологій дають змогу готувати спеціалістів в багатьох галузях народного господарства.

Ми не можемо повністю відійти від традиційного навчання, тому що воно має як недоліки, так і переваги. До переваг традиційних технологій можна віднести: науковість (помилкових знань бути не може, можуть бути тільки неповні); організаційна чіткість педагогічного процесу, постійний ідейно-емоційний вплив особистості викладача; оптимальні витрати ресурсів при масовому навчанні; впорядкована, логічно структурована подача навчального матеріалу, орієнтація на розвиток пам’яті (запам’ятовування і відтворення); доступність; врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів; усвідомлення завдань і активність. До недоліків можна віднести: характер відносин між викладачами та учнями типу „суб’єкт-об’єкт”, орієнтація на формування шаблонного мислення; відсутність орієнтації на розвиток творчого потенціалу, пригнічення ініціативи, однаковий підхід до всіх студентів.

Під інноваційними процесами в освіті розуміють процеси виникнення, розвитку і проникнення в широку практику педагогічних нововведень, оскільки інновація – це не лише створення і впровадження нововведень, а й такі зміни, які мають визначальний характер, супроводжуються змінами в різновидах діяльності, стилі мислення. Впровадження інновацій у педагогічний процес навчального закладу покликане забезпечити підвищення якості навчання студентів.

Викладачі вищих навчальних закладів, застосовуючи інноваційні технології навчання, роблять своїх студентів дослідниками, які вчитимуться протягом усього життя, матимуть належний рівень знань, впевнено ризикуватимуть, будуть компетентними у своїй професії, товариськими та гармонійно розвиненими людьми.

З метою впровадження інноваційних форм і методів навчання викладач при проведені занять повинен широко використовувати нові сучасні педагогічні технології, особистісно-орієнтоване навчання, нетрадиційні форми і методи навчання, індивідуальний диференційний підхід у навчанні, активні методи навчання, метод ділової активності, дослідницько-пошуковий метод, метод проектів, інформаційно-комп'ютерні технології. Збирати і систематизувати методичні наробки, спрямовані на втілення ділової активності в навчальний процес, використання активних та інтерактивних методів навчання, роботу в малих групах. Працювати над втіленням в навчальний процес тих форм і методів, які сприяють формуванню у студентів навичок самостійної діяльності. При проведенні занять використовувати різні види нетрадиційних форм та методів навчання, з метою формування пізнавальних інтересів студентів застосовувати інтерактивні методи навчання: ділові ігри, мозкові атаки, штурми, конференції, проведення брейн-рингів, КВК, тестові завдання, „доміно", складання та розв'язування кросвордів з предметів, складання та розв'язання задач.

Використання цих методів сприяє підвищенню успішності студентів за предметами та підвищенню якості їх знань, а також вони роблять заняття більш цікавим. Це дає можливість допомогти підліткам стати конкурентоздатними на ринку праці, спрямувати на самостійне опанування знань і ніколи не зупинятись на досягненні своєї мети. Інтерактивні технології дають можливість підняти інтерес студентів до предмета, розвивають творчу самостійність, студенти вчаться користуватися різними джерелами знань.

У навчальному процесі доцільним є використання різноманітних інноваційних технологій, моделювання, тренувальне вирішення проблемних ситуацій, дослідження і розроблення оптимальних шляхів вирішення завдання, їх публічного захисту і аналізу підсумків упровадження. Сучасні технічні засоби навчання допомагають модернізувати освітню діяльність, легко впроваджувати інноваційні методи технологій у вигляді відеоматеріалів, демонстрація яких забезпечується технічними засобами навчання у кожному навчальному кабінеті, майстерні та лабораторії. Застосування інноваційних технологій сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, засвоєнню програмного матеріалу. Досить широко використовується проектна технологія, яка містить у собі сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, відкриває в учнях здібності лідерів – хороших організаторів роботи, людей які вміють доводити свою точку зору, аналізувати результати своєї роботи.

Впровадження інноваційних технологій у навчальний процес дає змогу студентам: ефективно використовувати навчально-методичну літературу та матеріали; засвоювати професійні знання; розвивати проблемно-пошукове мислення; формувати професійне міркування; активувати науково-дослідницьку роботу; розширювати можливості самоконтролю отриманих знань. У свою чергу, викладачі професійно-технічного навчального закладу: оперативно оновлюють навчально-методичну літературу; впроваджують модульні технології навчання; використовують імітаційні технології навчання; розширюють можливості контролю знань студентів.

Впровадження в навчальний процес комп'ютерних технологій дає змогу створити якісно нове інформаційне освітнє середовище без меж та з можливістю організації глобальної системи інтерактивного навчання. Із появою електронних видань і віртуальних навчальних лабораторій на практичних заняттях з'явилась можливість швидко отримувати інформацію, що сприяє організації індивідуальної самостійної роботи студентів. Навчальні електронні видання та ресурси забезпечують запрограмований навчальний процес. Електронні навчальні посібники являють собою систематизований матеріал у межах програми навчальної дисципліни, метою яких є вивчення предмета "з нуля" до межі предметної сфери, визначеної програмою навчання, та націлені на підтримку роботи й розширення можливостей викладача і самостійну роботу студента [2].

Розглянемо інноваційний процес. Інноваційний процес є ширшим поняттям. Його можна визначити як сукупність етапів, стадій, дій, пов'язаних з ініціюванням, розробкою та виготовленням продукції, технологій, що матимуть нові властивості, які більш ефективно задовольнятимуть існуючі потреби. Американський економіст Д. Брайт зазначав, що це – єдиний процес, який поєднує науку, техніку, економіку, підприємництво й управління.

В Україні вироблено основні засади інноваційної політики, державної підтримки інноваційних проектів і структур, що забезпечують інноваційний розвиток України. У Концепції науково-технологічного та інноваційного розвитку України [3] наголошується на тому, що "інноваційний розвиток є невід'ємною складовою частиною задоволення широкого комплексу національних інтересів держави". Згідно з Концепцією у сфері інноваційного розвитку, державною підтримкою користуватиметься, зокрема, "вища освіта, підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів з пріоритетних напрямів науково-технологічного розвитку".

Інноваційна культура – це система цінностей, що відповідають інноваційному розвитку суспільства, держави, регіонів, галузей економіки, підприємств, установ, організацій і відображають індивідуально-психологічні якості, інші найважливіші соціальні цінності людини, які сприяють формуванню та розвитку інноваційно-активної особистості [4, с. 196].

Отже, у підготовці майбутнього економіста необхідно формувати інноваційну культуру.

В даному дослідженні ми провели огляд технологій навчання, розглянули поняття „інноваційний процес" та „інноваційна культура", визначили, якими особливостями, рисами повинен володіти сучасний економіст, а також указали роль освіти в процесі формування здібностей до інноваційної діяльності.

Результатом впровадження інноваційних технологій в навчання є різке розширення сектору самостійної навчальної роботи, що дозволить розвивати активно-діяльнісні форми навчання. Інноваційні технології забезпечують підвищення якості освіти а, отже, конкурентоспроможності навчального закладу на ринку освітніх послуг. Використовуючи інноваційні технології у навчанні, сформуємо в майбутніх економістів інноваційну культуру та конкурентоздатного фахівця в інноваційній економіці. Дана тема є актуальною і потребує подальшого дослідження.

Список використаних джерел:

1. Городня Т. Інноваційний розвиток підприємств / Тетяна Городня, Ольга Король // Фінансово-економічний механізм інноваційного розвитку і формування конкурентних переваг підприємств і територій : Матеріали міжнародної наук.-практ. інтернет-конференції (17-18 листопада, 2011). – Т. : Вектор. – С. 73-75.
2. Натеса М. Інноваційні технології навчання в закладах професійної освіти [Електронний ресурс] / М. Натеса. // Збірник матеріалів і міжнародної науково-практичної конференції "Професійна освіта в умовах сталого розвитку" (м. Київ, 1 грудня 2016 р.) / за заг. ред. В. О. Радкевич, Г. М. Романової; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. – Павлоград: ІМА-прес, 2016. – С. 214 – 218. – Режим доступу: http://ivet-ua.science/images/journals_ipto/arhive/ Сборник международный1.pdf
3. Постанова Верховної Ради України Про Концепцію науково-технологічного та інноваційного розвитку України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/916-14.
4. Потапкіна Л. В. Суть та ознаки інноваційної діяльності економіста і роль освіти в цьому процесі / Л. В. Потапкіна // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". – 2013. – № 1(7). – С. 194–198. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2013_1_46
5. Рудь О. В. Теоретичні аспекти інноваційного розвитку підприємства / О. В. Рудь // Стратегія економічного розвитку України. – 2013. – № 33. – С. 24-30.

Рецензент – к.військ.н., професор В. С. Бастричев

УДК 37.091.12:364.62:364.65-056.24

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ДО РОБОТИ З МОЛОДДЮ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

А. Ю. САВИЦЬКА

В сьогоднішньому світі, в навчальних закладах, де навчається молодь з особливими потребами, питання про формування готовності майбутнього соціального працівника в інклюзивному освітньому середовищі є надзвичайно актуальним.

Молодь з особливими потребами є однією з найбільш маргіналізованих та найбідніших серед світового населення молоді, і вони, насамперед, стикаються з серйозними соціальними, економічними та громадянськими диспропорціями у порівнянні з тими, хто не має інвалідності, навіть у розвинутих країнах. Для багатьох молодих людей з особливими потребами, винятковість, ізоляція та зловживання, а також недостатність освітніх та економічних можливостей є щоденним досвідом.

Ще Л. Виготський зауважував, що „…фізичний дефект викликає нібито соціальний вивих, абсолютно аналогічний тілесному вивиху, коли ушкоджений орган – рука чи нога – виходить із суглоба, коли грубо розриваються звичні зв'язки і функціонування органу супроводжується болем і запальними процесами. Якщо психологічно тілесна вада означає соціальний вивих, то педагогічно виховати таку дитину – означає направити її в життя, як вправляють вивихнутий чи хворий орган" [7, с. 100□101].

Теоретичне дослідження даної проблематики показує, що фахівці повинні розуміти, що за повної інклюзії, тобто включення, всі студенти є повноправними членами колективу, забезпечуються безбар'єрним доступом, підтримкою, за необхідності медико-соціальним і психолого-педагогічним супроводом. Інклюзивна освіта, як зазначають у своїх дослідженнях сучасні зарубіжні вчені – І. Хафізулліна, Н. Радіонова, А. Тряпіцина, на відміну від інтеграції – це гнучка, індивідуалізована система навчання з психолого-педагогічною підтримкою молоді з особливими потребами в умовах навчальних закладів. Тобто такі особи від самого початку мають бути включені в освітнє та соціальне життя.

Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В.Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко та інші присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення молоді з особливими потребами до навчання в вищих навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм. Значний вплив на розвиток системи спеціальних навчальних закладів, удосконалення їх структури, розробку методик для розвитку молоді з особливими потребами мали праці Л. Виготського, О. Запорожця, Г. Костюка, Б. Корсунської, С. Максименка, В. Синьова, П. Таланчука, В. Тарасун, М. Ярмаченка. В дослідженнях вчених вивчалася історія становлення і розвитку окремих напрямків спеціальної освіти молоді з особливими потребами. Одночасно аналізувалася історія виникнення наукових поглядів на ті чи інші прояви аномального розвитку та засоби їх психолого-педагогічної корекції.

Тому визначення і бачення майбутнім соціальним працівником себе у соціальній роботі, у виборі привабливих соціально значущих напрямів роботи з молоддю з особливими потребами потребують досить глибоких знань та широкої наукової соціальної інформації.

Мета даної статті – окреслити шляхи вирішення проблем готовності майбутнього соціального працівника до роботи з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі на основі вітчизняних та зарубіжних досліджень. Очевидно, перш за все, потрібно розкрити суть понять „готовність до професійної діяльності", „інклюзія", „молодь з особливими потребами".

Різноманітні аспекти роботи з молоддю з особливими потребами розкрито в наукових дослідженнях вітчизняних вчених. Так, обґрунтовано концепції та моделі навчання осіб з функціональними обмеженнями здоров'я (О. Дікова-Фаворська [5], Г. Бурова [5]); методики виховання духовних цінностей у студентів з особливими потребами (О. Хорошайло [27]); досліджено питання теорії та технологій розвитку соціальності студентів в умовах інклюзивної освіти (О. Рассказова [17]) та інтеграції молоді з особливими потребами (О. Тарасова, С. Омельченко, Г. Першко [15]); педагогічні умови реабілітації студентів з особливими потребами (М. Роганова [18], А. Шевцов [28]); проаналізовано теоретичні та практичні аспекти соціально-педагогічної підтримки, інтеграції та соціально-психологічної адаптації студентів з особливими потребами до навчання у вищих навчальних закладах (М. Андреєва [1], Ю. Богінська [3], В. Скрипник [20], Т. Комар та М. Томчук [22]); здійснено аналіз особливостей проектування й моделювання систем соціально-педагогічної роботи в закладах освіти (О. Безпалько [2], О. Караман [12], С. Савченко [19], С. Харченко [26]); феномена освітнього простору (Г. Лактіонова [14]).

© А. Ю. САВИЦЬКА

Теоретичні засади змісту професійної підготовки до соціального працівника обґрунтували такі вчені – О. Безпалько [2], Р. Вайнола [6], О. Карпенко [13], А. Капська [11], С. Савицька, В. Бочарова [4], І. Звєрєва [9], І. Мигович [21], В. Сидоров, Л. Тюптя [24]. Фундаментальні підходи до визначення професіоналізму в соціальній роботі досліджені Г.Лактіоновою [14], С. Калаур [10], І. Трубавіною [23], І. Пєшою [16], М. Фірсовим [25].

Питання формування готовності майбутнього соціального працівника посідає центральне місце серед сучасних наукових досліджень. На сучасному етапі дана проблема аналізується в контексті оновленого соціального замовлення, що вимагає, аби фахівець був конкурентоспроможним, стійким до стресів, гнучким, здоровим і готовим до продуктивної професійної діяльності. Підготовка спеціалістів соціальної роботи до професійної діяльності – одна з головних умов подолання сучасних соціальних проблем, що існують у нашій державі. Проте Україна не має багатого досвіду в підготовці таких кадрів. Це можна пояснити тим, що формування готовності майбутнього соціального працівника розпочалася в нашій країні тільки на початку 90-х років і була пов'язана зі значними труднощами, які зумовлені, насамперед, відсутністю як практичного досвіду роботи в цій галузі, так і вагомих науково-теоретичних розробок з актуальних питань соціальної роботи й підготовки фахівців для соціальної сфери.

Поняття „готовність до професійної діяльності" визначається як цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибіркову прогнозуючу мобілізаційність у момент включення в діяльність певної спрямованості. Готовність – багатокомпонентний процес, її слід розвивати у навчальному закладі як комплексну здібність майбутнього фахівця з соціальних питань задля подальшої його ефективної роботи; вона виникає внаслідок досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у неї, об'єктивації її предмета і способів взаємодії з ним.

Професійна соціальна робота з молоддю з особливими потребами ґрунтується на розумінні інвалідності не як хворобливого стану, а як процесу обмеження можливостей, за яких порушення структури і функцій організму чи умов навколишнього середовища знижують активність людини та обмежують її соціальну діяльність. Причиною обмежених можливостей може стати недостатня кількість чи недосконалість освітніх програм, медичних і соціальних послуг, необхідних конкретній особі [30, с. 10-28]. На сучасному етапові розвитку освіти в Україні властиве посилення уваги суспільства до проблем виховання молоді з особливими потребами, їхньому фізичному розвитку й формуванню інтелектуальної та морально-етичної сфери.

Новою, але визнаною у багатьох країнах світу є форма освіти, яка забезпечує безумовне право кожної молодої людини навчатись у закладі за місцем проживання і забезпеченням усіх необхідних для цього умов, – це інклюзивна форма освіти, тобто освітнє середовище, яке передбачає застосування широкого спектра засобів, що відповідають різноманітності потреб молоді з особливими потребами у розвитку та навчання останніх за місцем їхнього проживання [30, с. 179-180]. Мета роботи в навчальному закладі інклюзивної орієнтації – сприяння успішному вирішенню молоді з особливими потребами власних проблем. Засоби досягнення цієї мети – вивільнення й розвиток ресурсів молодої людини і його соціального оточення, забезпечення необхідних соціальних змін, навчання, виховання та самовиховання особистості [29, с. 56]. У зв'язку із прийнятим курсом на впровадження в Україні інклюзивного навчання в закладах виникла нагальна потреба у підготовці для цієї роботи кваліфікованих кадрів – працівників соціальної сфери. Проте, як показує практика, у межах професійної освіти соціальних працівників приділяють недостатню увагу формуванню професійних орієнтацій студентів на роботу з молоддю з особливими потребами. В сучасній науці нерозкритими залишаються зміст та технології підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з молоддю з особливими потребами в інклюзивних закладах освіти.

На основі вищесказаних досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених, можна зробити припущення щодо формування готовності майбутнього соціального працівника з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі:

1) проходження курсів підвищення кваліфікації, тренінгів, майстер-класів;

2) впровадження елементів інклюзивних технологій;

3) володіти необхідними знаннями зі спеціальних методик, психології, вікових норм розвитку молоді, медицини, корекційними технологіями;

4) бути обізнаними з особливостями молоді, з якими працюватимуть.

Можна зробити висновок, що інклюзивний підхід в освіті покликаний сформувати позитивну педагогічну мотивацію, стерти негативні стереотипи та установки, які заважають сприймати молодь з особливими потребами як цілісну особистість, повноцінного члена суспільства. Існує недостатня готовність і зацікавленість в організації інклюзивної освіти вищих навчальних закладів, відсутність системи професійної підготовки і підтримки кадрів, що беруть участь в інклюзії.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці методики оцінки готовності навчального закладу до роботи в умовах інклюзії.

Список використаних джерел:

1. Андрєєва М. О. Розвиток соціальної компетентності студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / М. О. Андрєєва. – Харків : КЗ „ХГПА” ХОР, 2013. – 261 с.
2. Безпалько О. В. Підготовка волонтерів до роботи з дітьми обмежених функціональних можливостей : [метод. рек. до проведення тренінг. занять / О. В. Безпалько, С. В. Едель]; Ліга соц. працівників м. Києва, Соц. служба для молоді м. Києва. – К. : Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 32 с.
3. Богінська Ю. В. Теорія та практика соціально-педагогічної підтримки студентів з обмеженими можливостями життєдіяльності у вищих навчальних закладах : дис. докт. пед. наук. : 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Ю. В. Богінська. – Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. – 400 с.
4. Бочарова В. Г. Профессиональная социальная работа : личностно ориентированный подход : [монография] / В. Г. Бочарова. – М. : Ин-т педагогики соц. работы РАО, 1999. – 184 с.
5. Бурова Г. В. Особливості соціальної адаптації та інтеграції студентської молоді з функціональними обмеженнями здоров’я / Г. В. Бурова // Особа з вадами здоров’я в сучасному суспільстві: стратегії та основні заходи модернізації взаємин: монографія / за наук. ред. О.М. Дікової-Фаворської. / Г. В. Бурова – Житомир : Приватне підприємство „ДЖІВІЕС”, 2010. – С.165–187.
6. Вайнола Р. Особливості соціальної вуличної роботи в умовах великого міста / Р. Вайнола // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія №11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління: зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. - №1 (23). – С. 48-54.
7. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. – М.: УРАО, 1998.
8. Дікова-Фаворська О.М. Креативний метод освіти осіб з обмеженими функціональними обмеженнями здоров’я / О. М. Дікова- Фаворська // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління: зб. наук. праць ДонДУУ. – Т. Х. – Вип.116. „Соціологія державного управління”. Серія „Спеціальні та галузеві соціології”. – Донецьк : ДонДУУ, 2009. – 324 с.
9. Звєрєва І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика: [монографія] / І. Д. Звєрєва. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 333 с.
10. Калаур С. Педагогічний потенціал загальнонаукових принципів, покладених в основу системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв’язання конфліктів / С. Калаур // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. – 2016. – Вип. 2. – С. 89-92. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2016_2_24
11. Капська А. Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю : [навч.-метод. посіб.] / А.Й. Капська. – К. : УДЦССМ, 2001. – 220 с.
12. Караман О. Л. Теорія і методика соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : дис. доктора пед. наук: спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / О. Л. Караман. – Луганськ, 2013. – 440 с.
13. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспект: Монографія / О. Г. Карпенко ; за заг. ред. С. Я. Харченко. – Дрогобич : Коло, 2007. – 374 с.
14. Лактіонова Г. М. Навчальні програми для прийомних батьків як феномен сучасного національного освітнього простору / Г. М. Лактіонова // Педагогічна освіта і освіта дорослих : європейський вимір: [зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало]. – К., 2008. – С. 131-140.
15. Першко Г. О. Підготовка соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Г. О. Першко ; Київський університет імені Бориса Грінченка. – К., 2011. – 20 с.
16. Пєша І. В. Готовність фахівців соціальної сфери до соціально-педагогічної підтримки сімей із складними життєвими обставинами / І. В. Пєша, М. Г. Соляник // Освітологічний дискурс. – 2014. – №3.
17. Рассказова О. І. Теорія і практика розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / О. І. Рассказова. – Луганськ, 2014. –280 с.
18. Роганова М. В. Соціальне проектування у вищому навчальному закладі інноваційного типу / М. В. Роганова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2013. – № 4. – С. 14–19. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/spttp_2013_4_5
19. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в поза навчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : автореф. дис. докт. пед. наук. : спец. 13. 00.05 „Соціальна педагогіка” / С. В. Савченко. – Луганськ, 2004. – 42 с.
20. Скрипник В. А. Проблеми соціально-психологічної адаптації студентів-інвалідів І курсу ВНЗ / В. А. Скрипник // IV Міжнародна науково-практична конференція. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – Київ, 2003. – С. 224-226.
21. Теорії і методи соціальної роботи : [підручник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. Т.В. Семигіної, І. І. Миговича]. – К. : Академвидав, 2005. – 328 с.
22. Психологія адаптації до навчання студентів з особливими потребами : [монографія] / Томчук М. І., Комар Т. О., Скрипник В. А. – Вінниця : Глобус-Прес, 2005.– 226 с.
23. Трубавіна І. Формування готовності викладачів університетів до роботи в післядипломній педагогічній освіті [Електронний ресурс] / І. Трубавіна // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. – 2017. – Вип. 5(1). – С. 151–159. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ prptma_2017_5%281%29__16

24. Тюптя Л. Т. Соціальна робота (теорія і практика) : [навч. посіб.] / Л. Т. Тюптя, І. З. Іванова. – К. : ВМУРОЛ „Україна”, 2004. – 415 с.

25. Фирсов М. В. Теория социальной работы : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / М. В. Фирсов, Е. Г. Студенова – М. : Гуманит. изд. центр ВЛА ДОС, 2001. – 432с.

26. Харченко С. Я. Особливості соціальних контактів зі студентами з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання / С. Я. Харченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: [збірник наукових праць]. – Випуск 43. / ред. кол. В.І. Шахов та ін. – Вінниця: ТОВ „Нілан ЛТД”, 2015. – 456 с.

27. Хорошайло О. С. Виховання духовно-моральних цінностей у студентів з обмеженими фізичними можливостями: автореф. … дис. канд. пед. наук. 13.00.07. „Теорія та методика виховання” / О.С. Хорошайло. – Луганськ, 2008. – 20 с.

28. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології: [монографія] / А. Г. Шевцов. – К. : „МП Леся”, 2009. – 484 с.

29. Шульга В. В. Соціальний педагог у загальноосвітньому навчальному закладі: методичні рекомендації / В. В. Шульга. – К. : Ніка-Центр, 2004. – 124 с.

30. Ярская-Смирнова Е. Р. Социальная работа с инвалидами / Е. Р. Ярская-Смирнова, З. К. Наберушкина. – СПб. : Питер, 2004. – 316 с.

Рецензент – д. пед. н., професор Н. А. Сейко

УДК 378.09:796.071.4 (043.3)

РОЗРОБКА ТА ВИКОРИСТАННЯ КОМПЛЕКСУ ТРЕНІНГОВИХ ВПРАВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ТРЕНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ІГРОВИХ ВИДІВ СПОРТУ

О. В. СОПОТНИЦЬКА

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до тренерської діяльності в ігрових видах спорту виникає значна кількість теоретико-практичних питань, успішне вирішення яких залежить від виваженості та обґрунтованості педагогічних умов, урахування педагогічного досвіду, активного впровадження інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу. Як зазначає В. Кремень, розбіжності між новими ідеями в освіті та можливістю їхнього практичного втілення сьогодні є ще досить відчутними і їх можна подолати на основі впровадження додаткових чинників, які базуються на педагогічних інноваціях [6]. Цими додатковими чинниками є педагогічні умови.

Ефективне впровадження обґрунтованих педагогічних умов у процес формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до тренерської діяльності в ігрових видах спорту належить до числа актуальних проблем вищої школи, і тому питання педагогічного забезпечення процесу інтеграції знань студентів набувають особливої гостроти. Саме педагогічні умови, як доводить О. Стеценко [14], є відображенням відношень педагогічного процесу до тих чинників, завдяки яким він виникає та існує, а тому автор пропонує їх розглядати у якості тих чинників, що обумовлюють формування змісту освіти, спрямовані на невпинне збагачення соціального досвіду, розвиток наукових інтересів студентів та впливають на вибір технологій навчання.

Стрімкий розвиток сучасної освіти спричиняє пошук нових оптимальних форм побудови педагогічного процесу, сприяє використанню інноваційних педагогічних технологій. До таких технологій можна віднести тренінгові технології. Погоджуємося із С. Нікіфоровою [9] у тому, що оскільки важливою складовою професійної діяльності сучасного тренера є робота, що потребує комунікативних навичок, то використання тренінгів володіє вагомим потенціалом для формування професійних умінь і навичок. Насамперед відзначимо, що обираючи цю педагогічну умову ми виходили з того, що тренінги вимагають від майбутніх фахівців нестандартного мислення, пов'язаного з емоційними та соціальними аспектами поведінки, умінням протистояти конфліктам, діяти впевнено, брати на себе відповідальність. Тренінг передбачає моделювання і обґрунтування професійних ситуацій і спрямований на формування навичок поведінки студентів у різних, у тому числі й нестандартних, ситуаціях. Прогнозуємо вагому роль тренінгів у формуванні комунікативних умінь і навичок майбутніх тренерів з ігрових видів спорту. А саме це доволі вагома особистісна риса при роботі з командою.

Аналіз державних документів, науково-педагогічних та методичних джерел свідчить про зростання інтересу до проблеми вдосконалення освіти працівників сфери фізичного виховання й спорту, на що звертають увагу такі вчені, як В. Видрін, А. Максименко, Л. Матвєєв, Ю. Ніколаєв, Б. Шиян. Здобутки й недоліки розбудови системи фізичного виховання стали предметом наукового інтересу С. Канішевського [4]; науково-освітній трансфер у системі підготовки кадрів у ВНЗ фізкультурного профілю досліджувала С. Кореневський [5]; авторський проект концепції модернізації процесу професійної підготовки фахівців з фізичної культури і спорту запропонували Л. Лубишева і В. Магін [7], на актуальності питань модернізації і реформуванні системи фізичного виховання наголошують Г. Наталов [8], С. Операйло [10], та ін. Проблема підготовки майбутніх учителів фізичного виховання знайшла своє висвітлення в дисертаційних роботах А. Домашенка, В. Соколова, О. Трещевої та ін.

Мета статті. На основі літературних джерел провести теоретичний аналіз педагогічної умови використання комплексу тренінгових вправ у підготовці майбутніх учителів фізичної культури до тренерської діяльності з ігрових видів спорту.

Сучасний підхід до навчання студентів галузі знань „0102 – Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини" має забезпечувати відповідний рівень знань випускників, створювати можливості для формування в майбутніх учителів фізичного виховання активної життєвої позиції, розвивати широкий світогляд та педагогічне мислення, психолого-педагогічні здібності й педагогічну майстерність. Ураховуючи специфіку роботи педагогів цього фаху, актуальною є проблема формування в них умінь і навичок розв'язувати практичні завдання в різних психолого-педагогічних ситуаціях, досліджувати рівень розвитку міжособистісних відносин серед учнів, виявляти їхні життєві цінності й формувати ціннісне ставлення до здорового способу життя, відкривати учням їхні можливості в особистісному зростанні та розвитку.

© О. В. СОПОТНИЦЬКА

Очевидно, що підготувати тренера з ігрових видів спорту, застосовуючи ілюстративно-пояснювальний метод навчання, доволі складно. Самостійність тренера у прийнятті рішень, його творчість, активність не формуються спонтанно. Виходячи з цих аргументів, розробка та використання комплексу тренінгових вправ у підготовці майбутніх тренерів з ігрових видів спорту володітиме вагомим потенціалом для розвитку умінь і навичок групової роботи, розвитку компетентності в спілкуванні, вдосконалення якостей, властивостей, навичок, здібностей та установок, які виявляються у спілкуванні.

Тренінг (англ. „training") – це запланований процес модифікації (зміни) відношення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду з тим, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі [15]. Науковці по-різному трактують поняття тренінг. Так, Н. Євдокимова вважає тренінг групою методів розвитку здібностей до навчання і оволодіння складним видом діяльності [3]. Дещо інше трактування представлено у публікації О. Пометун [12], яка визначає сутність тренінгового навчання в тому, що воно передбачає постійну, активну взаємодію всіх учасників на основі діалогу. Авторка доводить, що сутністю цієї форми навчання є взаємодія, діалог, що виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншим, домінування однієї думки над іншою. Л. Бондарева в своїх дослідженнях розглядає навчальний тренінг як активну навчальну діяльність студентів, під час якої майбутні фахівці виконують тренінгові вправи, адаптовані до майбутньої професійної діяльності, під керівництвом викладача-тренера на основі спеціально підготовлених інструктивно-методичних матеріалів відповідно до сучасних вимог професійної діяльності [2, с. 15].

Науковці одностайні у тому, що тренінги сприяють самопізнанню та розумінню інших, впливають на формування навичок активного слухання, вдосконалюють аргументування власної точки зору, допомагають послабленню нервово-емоційного напруження, розвитку соціальної сензитивності, розвивають рефлексію. Усі ці якості є вагомим для майбутніх учителів фізичної культури, які прагнуть до тренерської діяльності в ігрових видах спорту. На важливості тренінгової підготовки майбутніх учителів фізичного виховання наголошує Г. Бевз [1].

У професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури до тренерської діяльності в ігрових видах спорту можна використовувати тренінг партнерського спілкування, тренінг креативності та тренінг сенситивності.

У найбільш загальному аспекті, усі види тренінгів націлені на формування й розвиток умінь, навичок ефективного спілкування [13, с. 10–15]. Зокрема, тренінг партнерського спілкування доцільно спрямовувати на створення такого рівня відкритості, довіри, емоційної свободи, згуртованості, який дозволили б успішно працювати майбутньому тренеру з членами своєї команди. Тренінг креативності залежить від рівня інтелектуального потенціалу студентів та безпосередньо спрямований на розвиток творчого потенціалу майбутніх тренерів та розвиток у них творчого підходу до організації професійної діяльності. Тоді як тренінг сенситивності збільшує розуміння себе та розуміння інших а також розвиває окремі навички у поведінці. Отже, вважаємо, що доцільно розробити *„соціально-психологічний тренінг"* який би мав завдання та вправи з усіх трьох видів (партнерського спілкування, тренінг креативності та тренінг сенситивності). Як зазначає Л. Петровська [11], він є засобом дії, що спрямований на розвиток знань, соціальних установок, умінь, досвіду в галузі міжособистісного спілкування. У такому випадку, авторка констатує, про ефективність психологічного впливу, яка базується на активних методах групової роботи та виступає методом активного соціально-психологічного навчання майбутніх фахівців.

На основі вивчення психолого-педагогічної літератури нами був розроблений соціально-психологічний тренінг, спрямований на розвиток особистості, формування професійно важливих якостей майбутніх учителів фізичної культури як тренерів, комунікативних й організаторських умінь і навичок, засвоєння міжособистісної взаємодії. Тренінг націлений на загальне підвищення педагогічної культури у студентів, що навчаються на факультетах фізичного виховання. *Завданнями тренінгу:*

- розширення та поглиблення знань про педагогічне спілкування у цілому та спілкування тренера зокрема;
- усвідомлення власних емоційних проблем;
- розвиток уміння регулювати свій емоційний стан та формувати емпатійне ставлення;
- удосконалення комунікативних й організаторських умінь;
- відпрацювання навичок формування позитивного психологічного клімату в колективі;
- освоєння ефективних способів власної поведінки.

Саме соціально-психологічний тренінг виступатиме найперспективнішим методом психолого-педагогічної підготовки фахівців фізичного виховання і спорту, а зокрема тренерів з ігрових видів спорту. Ми виходили з того, що професійна підготовка фахівців цієї галузі безпосередньо пов'язана з різноманітними людськими контактами. У результаті участі студентів галузі знань „0102 – Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини" у тренінгах у них формується адекватне розуміння самого себе, здійснюється корекція самооцінки, відбувається вивчення

прийомів міжособистісної взаємодії. Відзначимо, що серед усіх методичних прийомів тренінгу, *ситуативно-рольові ігри та групові дискусії* посідатимуть основну позицію. Вважаємо за доцільне включити в тренінгову програму *практичні вправи*, які спрямовані на розвиток навиків спілкування; на розвиток міміки та пантоміміки; на уміння включеного слухання; на керування ініціативою у спілкуванні; на розвиток техніки інтонування, постановку голосу; на оволодіння методами публічного виступу.

Узагальнюючи погляди науковців, та власний педагогічний досвід можна зробити висновок, що дана педагогічна умова виокремлена на засадах особистісно орієнтованого навчання. У нашому баченні комплекс тренінгових вправ у підготовці майбутніх вчителів фізичної культури до тренерської діяльності в ігрових видах спорту виконуватиме наступні функції:

- функцію організації теоретичного й практичного оволодіння дійсністю;
- навчальну функцію через спільну діяльність під час тренінгу та керівництво навчально-пізнавальною діяльністю студентів;
- функцію педагогічної технології, що спрямована на одержання певного результату в процесі навчально-виховної роботи.

Подальші наші педагогічні дослідження будуть спрямовані на дослідження практичних механізмів впровадження даної педагогічної умови у професійну підготовку учительських кадрів з фізичної культури для тренерської діяльності, а також їх впровадження під час формувального етапу експериментального дослідження й перевірку ефективності та встановлення достовірності одержаних результатів на основі кількісної та якісної обробки отриманих даних з використанням методів математичної статистики.

Список використаних джерел:

1. Бевз Г. М. Технологія проведення тренінгів з формування здорового способу життя молоді / Г. М. Бевз, О. П. Главник. – К. : Український ін-т соціальних досіджень, 2005. – Кн. 1. – 176 с.
2. Бондарева Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. І. Бондарева – Київ, 2006. – 21 с.
3. Євдокимова Н. О. Навчальний тренінг як технологія підготовки фахівця у вищому навчальному закладі / Н. О. Євдокимова, Ю. М. Швалб // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки : зб. наук. праць – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. – Т. 2. – Вип. 7. – С. 121–217.
4. Канішевський С. М. Здобутки і недоліки розбудови системи фізичного виховання в сфері освіти / С. М. Канішевський // Студентський фізкультурно-спортивний рух в Україні на порозі XXI століття: національно-історичні, соціально-економічні, оздоровчо-профілактичні аспекти відродження: тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К., 1998. – С. 5 – 6.
5. Кореневский С. А. Научно-образовательный трансфер в системе совершенствования подготовки кадров в вузах физкультурного профиля / С. А. Кореневский // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 12. – С. 17 – 22.
6. Кремень В. Г. Національна освіта як соціокультурне явище / В. Г. Кремень // Учитель. – 1999. – № 11-12. – С. 10–17.
7. Лубышева Л. И., Магин В. А. Концепция модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту (авторский проект) / Л. И. Лубышева, В. А. Магин // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 12. – С. 13 – 16.
8. Наталов Г. Г. С чего начать модернизацию образования? / Г. Г. Наталов // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 12. – С. 2 – 12.
9. Нікіфорова С. А. Використання тренінгових технологій у підготовці вчителя фізичного виховання / С. А. Нікіфорова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання. – 2009. – №12. – С. 130–131.
10. Операйло С. Актуальність і проблеми модернізації системи фізичного виховання / С. Операйло // Фізичне виховання в школі. – 2006. – №1. – С. 3 – 5.
11. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально- психологический тренинг / Петровская Л. А. – М. : Изд. МГУ, 1989. – 216 с.
12. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: навч. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : Ранок. 2004. – 194 с.
13. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПБ., 1999. – 256 с.
14. Стеценко О. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи в основній школі / О. Стеценко // Наукові записки : зб. наук. праць. Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград, 2009. – Вип. 87. – С. 161–166.
15. Тлумачний словник української мови: понад 12500 статей (близько 40000 слів) / за ред. В. С. Калачника. – [2-ге вид., випр. і доп.]. – Харків : Прапор, 2005. – 992 с.

УДК 378:376–056.264-051

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Л. А. ЧЕРНІЧЕНКО

Сьогодні в Україні відбувається перегляд пріоритетів у системі професійної підготовки логопедів. Насамперед процеси реформування системи освіти, які відбуваються зараз не тільки в Україні, але й в країнах Європи, приводять до необхідності переосмислення ролі майбутнього логопеда в новому столітті.

Сучасному інклюзивному садку потрібен фахівець (логопед), який творчо реалізує нові технології навчання, постійно досягає високих результатів у своїй професійній діяльності, для якого характерною є готовність до неперервного самовдосконалення. В освіті відбуваються соціально-педагогічні зміни пов'язані з уведенням нових державних освітніх стандартів, переходом на новий зміст і структуру освіти. Постає питання про сучасні методологічні підходи професійної підготовки логопеда, необхідність методологічного обґрунтування визначеної педагогічної проблеми.

Проблема удосконалення процесу підготовки майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзивної освіти до тепер не була предметом спеціального наукового дослідження, хоча у плані вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців корекційної освіти деякі її аспекти вивчалися побіжно: підвищення якості підготовки майбутніх вчителів-дефектологів до реалізації різних функцій професійної діяльності (В. Бондар, С. Миронова, Н. Пахомова, К. Островська, В. Тищенко, І. Демченко, Д. Шульженко, А. Шевцов, М. Шеремет тощо). Проте, незважаючи на значущість отриманих науковцями результатів, дотепер остаточно не визначена як концептуальна, так і організаційно-педагогічна основа підготовки майбутнього вчителя-логопеда до роботи в умовах інклюзивного навчання.

У цій статті маємо на меті акцентувати увагу на кількох методологічних підходах, які сьогодні визначають інституційний прогрес у сфері з підготовки конкурентоспроможних фахівців на ринку освітніх послуг для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Нормативна сторона методології пов'язана з вивченням загальних принципів підходу до дослідження педагогічних об'єктів, з дослідженням системи загальних і приватних методів і прийомів. Методологічний рівень педагогічного дослідження ґрунтується на провідній засаді, що на базі емпіричних і теоретичних досліджень формулюються загальні принципи і методи дослідження педагогічних явищ.

Філософський словник визначає методологію як систему принципів і способів організації й побудови теоретичної й практичної діяльності, а також учення про цю систему [1]. В узагальненому вигляді методологія розглядається як учення про організацію діяльності, що визначає й предмет методології – організацію діяльності.

Реалізація методологічних підстав наукового аналізу явищ і процесів здійснюється за допомогою застосування методологічних підходів.

У загальноприйнятому розумінні поняття „підхід" означає сукупність прийомів, способів, використовуваних для впливу на кого-небудь, вивчення чого-небудь, ведення справ. У сучасній філософії поняття методологічного підходу розглядається по-різному різними вченими. Так, Н. Стефанов визначає методологічний підхід як „сукупність (систему) принципів, які визначають загальну мету і стратегію відповідної діяльності" [2].

Є. Юдін і І. Блауберг розглядають методологічний підхід, як „принципову методологічну орієнтацію дослідження, як точку зору, з якої розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), як поняття або принцип, який керує загальною стратегією дослідження" [3].

Згідно з рекомендаціями Болонського процесу і розробкою Державного галузевого стандарту „Спеціальна освіта" професійна підготовка логопедів базується на:

1) системному підході, з позицій якого здійснюється професійна підготовка майбутніх логопедів як складна, соціальна, динамічна, самоорганізована система, у межах якої системоутворювальні елементи вступають у специфічні навчально-професійні відносини (В. Афанасьєв, В. Загвязинський, І. Зязюн);

2) компетентнісному підході, що визначається новою концепцією освіти, відповідно до неї складником державних освітніх стандартів є предметні компетенції фахівця (Н. Бібік, В. Буряк, І. Малафіїк, О. Пометун, О. Савченко, В. Якунін та ін.);

© Л. А. ЧЕРНІЧЕНКО

3) особистісно-орієнтованому підході, який базується на суб‘єктному підході до діяльності індивіда (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, І. Зимня);

4) діяльнісному підході, який теоретично обґрунтували (Г. Атанов, Г. Балл, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Семиченко), згідно з яким розвиток особистості здійснюється під час діяльності, в якій вона бере участь.

Отже, розглянемо ширше найголовніші з методологічних підходів підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Системний підхід застосовується при дослідженні складних об'єктів, що становлять органічне ціле. Дослідити педагогічний об'єкт з позиції системного підходу означає проаналізувати внутрішні та зовнішні зв'язки та відносини об'єкта, розглянути всі його елементи з урахуванням їх місця і функцій в ньому.

Особливу увагу К. Ушинський приділяв значенню системи знань у засвоєнні навчального матеріалу. Учений писав: „Тільки система, звичайно, розумна, що виходить із самої суті предметів, дає нам повну владу над нашими знаннями. Голова, наповнена уривчастими, незв´язаними знаннями подібна на комору, в якій усе без ладу і де сам господар нічого не знайде; голова, де тільки система без знань, схожа на крамницю, в якій на всіх ящиках є надписи, а в них порожньо” [4].

Відтак, системний підхід – це напрямок дослідження, вивчення світу, в основі якого лежить розгляд об‘єктів як системи, орієнтація на розкриття цілісності об'єкта, виявлення різноманітності зв'язків у ньому і приведення їх до єдиної теоретичної картини. Системний підхід забезпечує розробку і реалізацію навчального процесу з точки зору структурування змісту навчального матеріалу та загального управління процесом його засвоєння.

Для виконання професійної діяльності майбутній логопед повинен володіти певними знаннями, вміннями, навичками, значущими особистісними якостями і бути здатним здійснювати корекційно-педагогічну, діагностично-консультативну, дослідницьку та культурно-просвітницьку діяльність в установах освіти, соціальної сфери і охорони здоров'я. Система знань, умінь, навичок і якостей формується в процесі реалізації ***компетентнісного підходу***.

Реалізація компетентнісного підходу в професійній підготовці логопеда до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання, насамперед, передбачає розробку змісту навчальних дисциплін і практичної підготовки студентів до організації і впровадження інклюзивної форми навчання з урахуванням компетенцій майбутньої діяльності фахівця в галузі корекційної освіти.

Ми розглядаємо компетентнісний підхід у вищій освіті як своєрідну відповідь на виклик часу, в якому відбувається становлення фахової, творчої і соціально відповідальної індивідуальності. Виходячи з того, що компетентнісний підхід проголошено одним із стратегічних напрямів розвитку освіти в Україні, є потреба в актуалізації ключових понять цього підходу.

Компетентнісний підхід розглядається, як одна з підстав оновлення сучасної освіти, оскільки дозволяє ліквідувати розрив між когнітивним, діяльнісним і особистісним рівнями розвитку майбутнього фахівця. Він припускає формування такого нового змісту освіти, який би охоплював цілісний індивідуальний досвід вирішення майбутніми фахівцями професійних проблем на підставі здобуття відповідних компетенцій [5].

Відтак, компетентнісний підхід до змісту підготовки майбутніх логопедів для інноваційної діяльності в умовах інклюзивного середовища висуває на перше місце не інформованість майбутнього фахівця, а його уміння вирішувати проблеми, що виникають, принаймні, у пізнанні та поясненні явищ дійсності, які відбуваються в інклюзивному середовищі; при освоєнні сучасних технологій і стратегій інклюзивного навчання; у стосунках людей, в етичних нормах, при оцінюванні власних дій в професійній діяльності, способів вирішення конфліктів тощо.

Згідно з компетентнісним підходом, саме компетентності розглядаються в якості бажаного результату професійної освіти фахівців, у тому числі й фахівців у сфері розвитку, навчання і виховання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Невипадково тому основні напрями досліджень зарубіжних і вітчизняних учених сконцентровані у площині визначення і уточнення обсягу компетенцій, необхідних для ефективної професійної діяльності у різних галузях, розробленням критеріїв їх оцінки й ефективності засобів їх формування з урахуванням спеціалізації їх професійної діяльності.

Автори колективної монографії (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева) стверджують, що компетентнісний підхід не єдиний чинник, що сприяє модернізації змісту освіти [6]. На їхню думку, він передусім доповнює низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають освітянам гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей.

Крім того, реалізація компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх логопедів для інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання вимагає дотримання чіткого алгоритму, який умовно можна представити в три етапи.

На першому, змістовому, етапі потрібно:

- оновити зміст навчальних психолого-педагогічних дисциплін, які забезпечують формування компетентностей у сфері організації і забезпечення інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення в загальноосвітньому просторі;
- доповнити варіативну частину освітньо-професійної програми підготовки фахівців питаннями з теорії і методики інклюзивного навчання, які відображають компетентнісні основи особистісно-професійної освіти;
- оновити зміст практичної підготовки студентів з урахуванням майбутніх компетенцій діяльності в інклюзивному середовищі;
- забезпечити самостійну роботу студентів відповідним методичним та інформаційним супроводом через розробку електронних навчальних курсів з інклюзивної освіти.

На другому, технологічному, етапі обов'язковим є: застосування активних форм і методів навчання; використання особистісно-орієнтованого підходу до кожного суб'єкту навчальної діяльності.

Оцінювальний етап передбачає розробку і впровадження засобів діагностики на компетентнісній основі.

Відомо, що набуття компетенцій відбувається поступово в процесі навчання, відповідно, й рівень компетентності студента до організації, впровадження і забезпечення інноваційної діяльності в інклюзивному навчанні на різних етапах навчання буде різним.

Отже, компетентнісний підхід у підготовці майбутніх логопедів у вищій школі дозволить сформувати базові компетенції для успішної реалізації власного потенціалу, досвіду та виконання на високому рівні професійних обов'язків.

Особистісно-орієнтований підхід реалізується через насиченість змісту освіти життєво важливим пізнавальним матеріалом, готовність педагогів до спільного навчання дітей із рівним рівнем психофізичного розвитку (зокрема, прийняття, розуміння та позитивне ставлення до них Є. Бондаревська, В. Данильчук, А. Доброянов В. Кан-Калик, В. Сєріков та ін.) тощо. Основа концепції особистісно-орієнтованого підходу базується на принципі спільності двох планів впливу: зовнішнього (процесуального) і внутрішнього (психологічного). При цьому значущими характеристиками цього підходу можна назвати рефлексію, діалог і суб'єктність [7].

Особистісно-орієнтований підхід:

- стверджує уявлення про сутність людини як особистості;
- орієнтує організацію педагогічного процесу, а особистість як мету, результат і критерій ефективності;
- вимагає визнання унікальності особистості, права на свободу і повагу;
- використовує опору на природний процес розвитку творчого потенціалу, саморозвитку особистості.

У педагогіці особистісно-орієнтований підхід розглядає підготовку логопеда, як абсолютну цінність, що розвивається в діаді „суб'єкт-студент- суб'єкт-викладач", побудоване на принципах співпраці та свободи вибору студентом змісту освіти з метою задоволення освітніх, духовних та життєвих потреб. В рамках даного підходу передбачається опора у підготовці на природний процес саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості, створення для цього відповідних умов [8].

Центральне місце щодо методологічного обґрунтування підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти займає діяльнісний підхід. У сучасній педагогічній науці цей підхід поєднуються із системнним й трактуються як єдиний системно-діяльнісний підхід (Б. Ананьев, Є. Бондаревська, О. Бугрій, І. Зимня, В. Лозова, Г. Щукіна, І. Якіманська та ін.). Але їх поєднання додає додаткові важелі щодо розробки певних теоретичних положень, кожен з них представляє завершену сукупність вимог, які можна застосовувати окремо, а за необхідності в поєднанні.

Діяльнісний підхід виступає як теоретико-методологічна стратегія нашого дослідження і дозволяє вивчити зміст підготовки майбутнього логопеда до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти, оптимізувати способи її формування та розвитку, визначити шляхи практичного вдосконалення.

Діяльнісний підхід: стверджує уявлення про діяльність як про основу і головну умову розвитку і формування особистості; орієнтує особистість на організацію творчої праці як найбільш ефективне перетворення навколишнього світу; дозволяє визначити найбільш оптимальні умови розвитку особистості в процесі діяльності.

Спираючись на провідні методологічні підходи опис процесу організації системності підготовки логопеда потребує визначення провідних принципів, як змістового наповнення навчальної діяльності в умовах швидкозмінюваного, технократичного, інноваційного суспільства (Н. Бібік, І. Зязюн, Л. Кондрашова, В. Кремень, А. Маслоу, К. Роджерс, О. Савченко, Г. Сковорода, А. Сманцер, В. Сухомлинський, І. Якіманська та ін.).

До принципів організації якості підготовки логопеда віднесені:

- *принцип гуманістичних цінностей* та реалізації прав людини (цінність кожної особистості, рівність прав та можливостей, надання підтримки незалежно від психофізичного, соціального статусу, релігійних переконань, етнічної належності, місця проживання), що означає врахування соціо-політичних, соціо-культурних, психолого-педагогічних, інших факторів соціально-економічного розвитку суспільства, що впливають на структуру і зміст професійної підготовки педагога, в цілому, та становлення системи професійної підготовки майбутнього логопеда;

- *принцип демократичності* професійної підготовки майбутніх логопедів полягає у створенні рівних, найбільш сприятливих для кожного студента, можливостей для засвоєння змісту навчальних дисциплін та прояву власних здібностей і власної творчої індивідуальності у близькому для себе виді діяльності, відкриття широких можливостей для його самореалізації;

- *принцип особистісної зорієнтованос*ті професійної підготовки майбутніх логопедів, як системи розвитку їхньої індивідуальності, згідно із яким перевага у педагогічному процесі надається розвитку особистісних якостей: здатність учитися; глобальне мислення; функціональна грамотність; культура людського спілкування; професійна універсальність та гнучкість; професійність як інтеграція загальної освіченості та ґрунтовних і широких спеціальних навичок і умінь; здатність застосовувати знання в конкретних ситуаціях; самостійність і критичність мислення; відповідальність, дисциплінованість, інноваційність, акуратність, прихильність до праці; підготовленість до невідомого майбутнього; вміння пристосовуватися до змін;

- *принцип науковості* зумовлює розробку теоретико-методологічних основ професійної підготовки логопедів до роботи з дітьми які мають особливі освітні потреби з ризиком виникнення порушень мовлення, програмно-методичного інструментарію, аналіз і моніторинг результатів впровадження організаційної моделі освіти, оцінка ефективності інноваційних технологій, що використовуються для досягнення позитивного результату, проведення незалежної експертизи;

- *принцип системного підходу* до процесу організації та реалізації навчально-виховного процессу підготовки логопедів до інноваційної діяльності роботи в умовах інклюзивної освіти дошкільних навчальних закладів та системи освіти в цілому;

- *принцип інтегративності видів знань* (психологічних, педагогічних, медичних тощо) передбачає врахування методологічного знання про професійну підготовку майбутнього логопеда, що передбачає загальнофілософські, загальнонаукові та частково специфічні аспекти;

- *принцип урахування когнітивних стилів* студентів передбачає опору на їх пізнавальний інтерес, спільний творчий пошук педагога і студентів, активізацію учасників навчального процесу й реалізацію процесу розвитку професійної індивідуальності суб'єктів;

- *принцип контекстного навчання*, що уможливлює зв'язок і наступність професійної підготовки із професійно-педагогічною діяльністю, життям та педагогічною практикою;

- *принцип міжвідомчої інтеграції та соціального партнерства*, що сприяє координації дій різних відомств, соціальних інститутів, служб з метою оптимізації процесу освітньої інтеграції осіб з порушеннями мовлення.

Отже, схарактеризувавши сукупність принципів підготовки логопедів постала необхідність окреслити шляхи вдосконалення системи підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

Цілеспрямована підготовка майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти здійснюється за допомогою розробки і впровадження спецкурсу „Підготовка логопеда до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти”, використання різних форм і методів навчання як традиційних, так і інноваційних, серед них: дослідницькі методи, методи реалізації творчих завдань, метод кейсів, креативні методи навчання („Мозковий штурм”, евристики, синектики), метод проектів, ділові, рольові, інтерактивних ігор, есе на теми інклюзивної освіти та ін.; підбором практичних завдань: графічні диктанти, кластери, „Сінквейна”, використанням інформаційних технологій в навчальному процесі, блоку індивідуальних завдань, творчих робіт та ін.

Креативні методи навчання застосовується нами в процесі проведення практичних занять зі студентами, вони дозволяють узагальнити теоретичні знання і знайти шляхи реалізації їх в практичній діяльності логопеда. Метод проектів використовується на логопедичних заняттях, що дозволяє зробити освітній процес більш цілісним, системним. Впровадження в освітній процес методу проектів відкриває значні можливості для підвищення якості навчання, вирішується комплекс завдань, що включають формування у студентів всіх компонентів інноваційної культури майбутнього логопеда.

Ми приділяємо особливу увагу чіткому плануванню занять, самостійної роботи студентів, її організації, посилення зворотного зв'язку в процесі навчання, використання в кожному компоненті процесу формування творчих завдань як засобу активізації навчальної діяльності студентів і управління нею.

Підсумовуючи викладений матеріал, зазначимо, що теоретико-методологічною підставою для дослідження процесу підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах

інклюзивної освіти послужили: *системний підхід*, який орієнтує на виділення в педагогічній системі і що розвивається перш за все інтеграційних інваріантних системоутворюючих зв'язків і відносин; на вивчення і формування того, що в системі є стійким, а що змінним, що головним, а що другорядним. Він передбачає з'ясування внеску окремих компонентів-процесів в розвиток особистості як системного цілого; *компетентнісний підхід* дозволяє сформувати базові компетенції для успішної реалізації власного потенціалу, досвіду та виконання на високому рівні професійних обов'язків у підготовці майбутніх логопедів у вищій школі; *особистісно-орієнтований підхід* стверджує уявлення про соціальну, діяльнісну і творчу сутності особистості. Визнання особистості як продукту суспільно-історичного розвитку і носія культури; *діяльнісний підхід* виступає в якості теоретико-методологічної стратегії нашого дослідження і дозволяє вивчити зміст підготовки майбутнього логопеда до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти, оптимізувати способи її формування та розвитку, визначити шляхи практичного вдосконалення.

Ефективність реалізації процесу підготовки майбутнього логопеда до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти досягається завдяки використанню, як основних, так і спеціальних педагогічних принципів: *гуманістичних цінностей, контекстного навчання, особистісної зорієнтованос*ті, *науковості, демократичності, урахування когнітивних стилів, інтегративності видів знань, системного підходу та принцип міжвідомчої інтеграції та соціального партнерства.*

Існуюча традиційна система фахової підготовки майбутніх логопедів до професійної інноваційної діяльності спрямована, насамперед, на формування у них професійної компетентності у сфері розвитку та навчання дітей з різними порушеннями мовлення в умовах інклюзивної дошкільної освіти. Проте, існуючі наразі запити суспільства на підготовку фахівців у галузі спеціальної освіти для ефективної роботи в умовах дошкільних навчальних закладів з інклюзивною формою навчання, не реалізуються повною мірою у системі вищої педагогічної освіти. Це обумовлено тим, що в ній не достатньо розроблено цільові установки, організаційні форми, зміст і методи підготовки корекційних педагогів, здатних ефективно вирішувати проблеми, які постають в сучасних умовах модернізації освіти дітей з психофізичними порушеннями. Тому, перспективи подальших досліджень вбачаємо у більш детальному визначенні й описі стану підготовки майбутніх логопеді до інноваційної діяльності в умовах дошкільної освіти.

Список використаних джерел:

1. Философский словарь / [ред. И. Т. Фролов]. – [5-е изд.] – М.: Политиздат, 1987. – С. 350.
2. Стефанов Н. Мультипликационный подход и эффективность / Н. Стефанов. – М. : Прогресс, 1976. – С. 27.
3. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
4. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. / К. Д. Ушинский. – М. : ФАИР-Пресс : Гранд, 2004. – 575 с.
5. Вербицкий А. А. Компетентностный поход и теория контекстного обучения : материалы к четвёртому заседанию методол. семинара 16 ноября 2004 г. / А. А. Вербицкий. – М. : Исследовательстий центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
6. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с.
7. Концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, со специальными образовательными потребностями [Текст] / Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2004. – № 2. – С. 3 – 6.
8. Вікуліна М. А. Особистісно-орієнтований підхід у педагогіці : теоретичне обґрунтування та шляхи реалізації : учеб. пособ. [Текст] / М. А. Викулина, Н. Новгород : Изд-во НГЛУ ім. Н. А. Добролюбова , 2004 . – 296 с. 39.

Рецензент – д. пед. н., професор І. І. Демченко

УДК 378.14

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПРАЦІВНИКА СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

С. І. ЯКИМЕНКО
І. В. ІОЗІС

У сучасних умовах реформування економіки, становлення нових економічних відносин в Україні значно розширюється коло вимог, що висуваються до кваліфікації спеціаліста, який працює у сфері обслуговування. Інтегрування України у світові торговельні процеси зумовлює необхідність формування нового покоління спеціалістів, здатних не лише ефективно й грамотно вести торговельні операції, а й дотримуватися вимог професійного етикету, що є загальноприйнятим у цивілізованому світі.

У наш час сфера обслуговування є однією з найперспективніших галузей економіки. Вона охоплює широке поле діяльності від торгівлі та транспорту до фінансування та страхування. Готелі та ресторани, салони краси, навчальні та спортивні заклади, туристичні фірми, радіо- та телестанції, консультаційні фірми, медичні заклади, музеї, театри, кінотеатри, магазини та супермаркети відносяться до сфери послуг.

Головною метою сервісної діяльності є задоволення загальних та індивідуальних людських потреб. Розвиток сфери обслуговування та попит на послуги базується на зростанні промислового виробництва та підвищенні купівельної здатності населення. Розвиток виробництва стимулює розширення сервісної діяльності і навпаки. Сьогодні сфера обслуговування характеризується динамізмом та постійним виникненням нових послуг.

Проблемами підготовки спеціалістів для сфери обслуговування знайшли відображення у наукових роботах наступних авторів: Г. Аванесової, В. Велединського, В. Зубкова, Р. Каверина, О. Лойко, А. Михайлов, Б. Ройзмана, В. Федцова, Р. Чернишева, Г. Хорошавіна, В. Ященка та ін.

У дослідженнях В. Ященка проведено аналіз світових досліджень у сфері обслуговування (А. Ларсон, Б. Рейнеке, Ч. Чейз), що мають ранню історію та присвячені широкій проблематиці: професіографія для багатьох професій торгівлі, побуту, харчування, проблеми реклами, особистості споживача, засобів впливу на нього, допомоги у прийнятті рішень, вибору професії, профвідбору, профадаптації, профпідготовки кадрів сфери обслуговування, а також вивченню природи споживчих відхилень, феномену моди, регіональних особливостей клієнтів.

Мета статті – теоретично обґрунтувати основні аспекти професійної культури працівника сфери обслуговування.

У наш час якість послуг, що надаються населенню, можна підвищити лише за рахунок появи принципово нової системи професійної освіти працівників для даної галузі. Ця система має бути направлена на формування цілісної професійної культури майбутнього працівника сфери обслуговування.

В. Федцов. говорить, що сервіс – це надання послуг. Послуга – це будь – який захід чи користь, які одна сторона може запропонувати іншій. Автор підкреслює, що послуга є продуктом праці, що має специфічні якості: неосяжність та невіддільність від свого джерела. Послуга не зберігається окремо від процесу її надання, тому існує вона лише у процесі її виконання [7, с. 82]

Г. Аванесова дає визначення сервісної діяльності як активності людей, що вступають у специфічну взаємодію у реалізації суспільних, групових та індивідуальних послуг [1, с. 502].

О. Лойко визначає сервісну діяльність як особливий вид людської діяльності, що направлений на задоволення потреб клієнта шляхом надання послуг, що користуються попитом серед окремих людей та організацій [1, с. 504].

В. Велединський вважає, що сервісна діяльність – це діяльність у виробництві, розповсюдженні, реалізації, наданні послуг, що задовольняють потреби людини, соціальної групи чи суспільства в цілому [1, с 504].

Якщо усю сукупність людської діяльності розглядати через відношення людина – природа, людина – техніка, людина – знак, людина – художній образ, людина – людина, то помітно, що головним з перерахованих тандемів є відношення людина – людина. Це означає, що всі люди у той чи іншій мірі обслуговують один одного. Окрім того, кожне з цих відношень у явному чи латентному вигляді включено у систему людина – людина.

© С. І. ЯКИМЕНКО
© І. В. ІОЗІС

Наприклад, з відношення людина – природа виникли екологічний туризм, прагнення використовувати екологічно чисті продукти харчування, створювати засоби розміщення в екологічно чистих та естетично привабливих природно-кліматичних зонах. Відношення людина – техніка сприяє впровадженню у сервісну діяльність технічних та технологічних інновацій, які дозволяють запропонувати клієнтам більш якісну, технічно безпечну та технологічно продуману послугу.

О. Лойко підкреслює, що сервісна діяльність виступає заключною стадією створення цінностей, що забезпечують потреби людини. Самі ж цінності виникають саме у процесі взаємодії людини з людиною. Якщо сервісне обслуговування принесло задоволення клієнту, це стимулює його до подальшого придбання даної послуги. Ключовою проблемою сервісної діяльності є обґрунтування інноваційних сервісних стратегій задоволення індивідуальних потреб людини, що безпосередньо визначає якість та стиль життя [2, с. 34].

У дослідженнях психологів виділено три типи направленості працівників сфери обслуговування:

- зарозумілі, що прагнуть поставити клієнта у залежність від себе, підкреслити його необізнаність та обмеженість;
- ті, що сприймають взаємодію обслуговування як необхідність надавати допомогу у задоволенні життєво важливих потреб;
- ті, що отримують найвищий ступінь задоволення від можливості допомагати у чомусь іншим людям, бути корисними та радувати їх.

Це свідчить про те, що важливими професійними якостями у сфері обслуговування є загальна культура поведінки, знання інших людей, здатність розуміти їх смаки, інтереси, мотиви поведінки, регулювати свої імпульсивні реакції.

До структури професійно важливих якостей особистості входять необхідні та бажані особистісні якості.

До необхідних відносяться ті, що сприяють успішній професійній діяльності та формуються на основі певних індивідуально – типологічних особливостей людини. Ці якості є більш стійкими та майже не піддаються змінам у процесі навчання та роботи.

Серед необхідних якостей для працівника сфери обслуговування В. Ященко виділяє: направленість особистості на діяльність типу Людина – Людина, емпатія, емоційна стійкість, саморегуляція, вміння взаємодіяти з людьми, відсутність значних зовнішніх дефектів [8, с. 41].

До бажаних відносяться такі професійні якості, які сприяючи успішній професійній діяльності, порівняно легко формуються у процесі оволодіння професією. Серед них В. Ященко виділяє соціальний інтелект, характеристики мовлення, професійні особливості уваги, пам’яті та інших психічних процесів [8, с. 41].

Сервісна діяльність все активніше отримує значення критерію отримання замовлення у тих галузях, де конкуренція за ціною, якістю та надійністю вже неможлива, тому що усі компанії – виробники застосовують в основному одні й ті самі високотехнологічні методи виробництва товару та послуг. Це означає, що клієнт буде обирати не просто між хорошою та відмінною якістю отриманої послуги. На перший план для нього виходить сам процес обслуговування у той момент, коли він отримує сервісну послугу. Якщо продавець послуги зуміє зацікавити клієнта запропонованою послугою – її якістю, рівнем обслуговування, то клієнт ще не раз звернеться саме до цього продавця.

Сервісна діяльність, що направлена на надання клієнту якісних послуг, багато в чому залежить від таланту, досвіду та знань тієї людини, яка їх надає. Саме тому дуже важливо приділяти особливу увагу розвитку культури сервісу, оскільки кожна організація прагне побудувати свої стосунки з клієнтами таким чином, щоб вони були привабливими для потенційних клієнтів, а постійні клієнти поверталися знову. Розбудова таких стосунків – це цілий процес, який має бути гнучким, але у той же час добре організованим.

Культура сервісу має ключове значення для розвитку будь-якої організації, оскільки рівень культури сервісу безпосередньо формує її образ в очах клієнта. Прагнучи виділитися на ринку праці, організації приділяють велику увагу роботі над створенням позитивного образу своєї організації для всіх, хто є важливим для її життя і процвітання – працівників, клієнтів, партнерів, спонсорів і т. д. Реалізовується даний образ через культуру обслуговування.

Етичні основи професійної культури працівників сфери сервісу формуються з тих світоглядних уявлень та моральних цінностей, які визначають професійну поведінку працівників сфери обслуговування та регулюють їх стосунки зі споживачами. Етичні принципи спонукають працівників сфери сервісу засвоїти таке ставлення до клієнтів, яке вважається бажаним у суспільстві та полегшує процес обслуговування, робить його приємним та ефективним для обох сторін.

Важливими моральними категоріями професійної культури працівників сфери обслуговування є:

- чесність та порядність у ставленні до інших;
- совісність та відкритість у стосунках зі споживачами;

- повага та ввічливість;

- розуміння своїх професійних обов'язків у взаємодії з клієнтами.

Зазначені принципи складають ту моральну основу, без прийняття якої неможливе формування професійної культури працівників сфери обслуговування. У сфері послуг важливість етичних норм відчувається не лише у взаємодії працівників зі споживачами, але і працівників між собою. На сервісному підприємстві особливе значення отримує моральний клімат: відсутність конфліктів, приниження, роздратування, байдужості, наявність ставлення один до одного з повагою.

В. Федцов визначив основні норми службової етики працівників сфери обслуговування: уважність, ввічливість, витримка, терпіння, вміння володіти собою, хороші манери та культура мовлення, розвинений вербальний апарат, здатність уникати конфліктних ситуацій, а якщо вони виникають, успішно вирішувати їх [7, с. 52].

Професійна етика з'явилася раніше етичних наукових теорій про неї. Вона розвивалася на основі узагальненої практики поведінки кожної професійної групи. Професійна етика конкретизує загальні моральні вимоги та ті, що є необхідними для певної професії. А. Таушканова підкреслює, що професійна етика – це сукупність моральних норм, які визначають ставлення людини до свого професійного обов'язку. Змістом професійної етики є кодекси поведінки, що визначають певний тип моральних стосунків між людьми, та засоби обґрунтування даних кодексів [3, с. 115].

Професійно-службова етика сервісної діяльності – це сукупність вимог та норм моральності у ставленні до працівників сервісних закладів, які обов'язково мають бути реалізовані у процесі виконання ними своїх службових обов'язків. Професійна етика дозволяє конкретизувати ті загальні етичні принципи, які були вказані. Так наявність чесності та порядності робить неможливим обман споживачів; совісність застерігатиме від вчинків, що приносять клієнтам шкоду та неприємності; осмислення свого професійного обов'язку веде до того, що працівники чітко розуміють свої професійні завдання та готові у будь-який момент надати професійну допомогу споживачу.

Професійна етика базується на поняттях професійного обов'язку, що фіксує службові завдання та професійну честь людини та відображає місце та роль даної професії у житті суспільства. Якщо людина чесно виконуватиме свій обов'язок, то її діяльність буде соціально орієнтованою та може розглядатися як корисна для суспільства в цілому.

З точки зору сучасної етики в основі професійної етики лежить принцип гуманізму, тобто будь-яка діяльність має сенс лише тоді, коли вона має на увазі благо людини. Це є основою професійної моралі. У той же час у різних сферах діяльності існують специфічні вимоги до етики поведінки учасників. Основними складовими етики у сфері обслуговування є: культура спілкування, чесність, протекціонізм. Процес оволодіння принципами професійної етики сервісу є доступним для більшості працівників сфери обслуговування. Але для того, щоб цей процес був успішним, працівник має докласти немало зусиль для формування у себе відповідних ціннісних орієнтирів, рис характеру та звичок.

Особливий інтерес викликають спроби проаналізувати та систематизувати вимоги професійної етики до працівників сфери обслуговування. Ці вимоги відображені у спеціальному документі, що отримав назву „Пам'ятка – правила з культури побутового обслуговування". Нижче наведено її основні положення:

- кожен замовник має відчувати, що йому раді;

- кожен відвідувач – потенційний замовник;

- привітний погляд, добра посмішка у поєднанні з діловою поведінкою створюють дружній контакт та полегшують обслуговування;

- приймайте замовника таким, яким він є;

- будьте тактовними, ввічливими, привітними, але ввічливість не повинна переходити в догідливість. Ввічливість самий надійний засіб у спілкуванні з людьми різного віку, характеру та темпераменту;

- уважність працівника – одна з основних умов сприятливого морально – психологічного клімату в салоні, ательє, майстерні. Неуважність – найбільше зло по відношенню до замовника;

- ніщо так не травмує психічно, не пригнічує як байдужість, зневажливе ставлення до людини;

- вмійте володіти собою, проявляти витримку та терпіння;

- бережіть себе, не дозволяйте собі надто роздратовуватися;

- відповідайте на грубість витримкою та ввічливістю;

- ніколи не залишайте без уваги претензії та заперечення замовників;

- щире та своєчасне вибачення – не приниження, а достойне визнання певної провини, ознака культури;

- кожен вчинок працівника має бути вмотивованим і не викликати у замовника сумнівів у його справедливості;

- дотримуйтесь узгодженого із замовником часу приходу;

- тримайтеся прямо, не опускайте голову донизу, коли вас бачать, а особливо, коли ви розмовляєте з замовником;

- намагайтеся рівномірно розподіляти своє фізичне та психічне навантаження, не забувайте про години основного потоку відвідувачів;

- бережіть честь підприємства та своїх товаришів та ін.

У наведених вище етичних вимогах відображаються цінності професійних груп, що поєднують працівників сфери обслуговування, тобто в етичних кодексах професій відображається один з найбільш важливих компонентів професійної культури.

Етичні аспекти сервісної діяльності тісно переплітаються з культурою обслуговування. Е. Уткін вважає, що культура обслуговування – це організаційна культура, що направлена на обслуговування клієнтів на основі визначення певних правил, процедур, практичних вмінь та навичок. [5; с. 420] Культура обслуговування диктується політикою підприємства, підтримується системою заохочень персоналу обслуговування та іншими заходами.

Культура обслуговування працівника сервісного підприємства припускає наявність наступних професійних характеристик їх роботи:

- професійної підготовки;

- високого рівня професіоналізму(дисципліни, відповідальності, володіння професійними навичками, майстерності, широкого кругозору та надійного загального розвитку);

- організаційно-технологічного вдосконалення праці.

Особливості культури сервісу завжди пов'язані з національними елементами культури. У наш час іде відродження багатьох конструктивних традицій, пов'язаних з культурою обслуговування. Перед сучасним сервісом стоїть завдання поєднання національних особливостей та міжнародних принципів сервісної культури. Важливо, щоб усі працівники розуміли значення вдосконалення професійної майстерності і для індивідуального розвитку, і для ефективної роботи усього закладу.

Професіоналізм в роботі формує позитивний імідж закладу в очах клієнтів, що супроводжується зростаючими доходами, хорошою репутацією у професійній сфері. Культура обслуговування має ключове значення для розвитку будь-якої організації, оскільки рівень культури сервісу безпосередньо формує її образ в очах клієнта.

Отже, професійна культура працівника сфери обслуговування – це комплексне поняття, що включає в себе професійні знання вміння та навички у поєднанні з морально – етичними нормами та постійним професійним самовдосконаленням.

Список використаних джерел:

1. Бобров В. Я. Основи ринкової економіки і підприємництва : [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / В. Я. Бобров. – К. : Вища школа, 2003. – 719 с.
2. Виходець О. М. Засади культури організації / О. М. Виходець – Одеса : Олтех, 2008. – 140 с.
3. Зарецкая И. И. Профессиональная культура личности / И. И. Зарецкая // Понятийный аппарат педагогики и образования : Сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1996. – 274 с.
4. Ничкало Н. Г. Європейський контекст у трансформації професійно-технічної освіти України / Нелля Ничкало // Шлях освіти. – 1998. – №2. – С. 14-18.
5. Профессиональная педагогика : [учебник для вузов / Отв. ред. С. Я. Батышев. – М. : Ассоциация „Профессиональное образование", 1999. – 904 с.
6. Ройзман Б. И. Профессиональная ориентация и обучение в сфере обслуживания / Б. И. Ройзман, В. Н. Зубков. – М. : Высшая школа, 2000. – 95 с.
7. Федцов В. Т. Профессиональная этика и культура бытового обслуживания : [учеб. пособие для кадров массовых профессий] / В. Т.Федцов. – М. : Легпромбытиздат, 1999. – 96 с.
8. Ященко В. А. Педагогические условия подготовки старшеклассников к обоснованному выбору профессий сферы обслуживания : дис. … канд. пед. наук. / Ященко В. А. – М, 1999. – 149 с.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ

УДК 351.83/.84:304

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ УЧАСНИКІВ АНТИТЕРОРИСТИЧНОЇ ОПЕРАЦІЇ

В. С. БАСТРИЧЕВ

Конституція України (ст. 46) закріплює ***право громадян на соціальний захист***, який включає „право на забезпечення їх у разі повної, часткової або тимчасової втрати працездатності, втрати годувальника, безробіття з незалежних від них обставин, а також у старості та в інших випадках, передбачених законом” [1].

Зазначимо, що під реченням „та в інших випадках, передбачених законом” законотворець мав особливі умови, форс мажорні обставини, коли поняття „соціальний захист” повинно поширювати свої межі, збільшувати сферу свого використання. На наш погляд, до цих особливих випадків і відноситься нагальна потреба у соціальному захисту військовослужбовців учасників АТО. В той же час, термін антитерористичної операції на сході нашої країни триває більш ніж три роки, і ніхто не може надати відповідь відносно її закінчення. Відповідно і кількість учасників АТО невпинно зростає і якщо на кінець 2015 р. їх було більше ніж 50 тис., то на початку восени 2017 р. їх чисельність була вже за 300 тис.

Держава почала створювати законодавчо-нормативну базу щодо соціального захисту учасників антитерористичної операції, але як показує життя ці кроки інколи були не систематичні, інколи не зовсім прораховували економічну сторону, передбачені заходи не давали бажаного результату та інше. Отже, питання соціального захисту учасників АТО вимагає удосконалення та обговорення.

Соціальний захист військовослужбовців – учасників АТО в період ведення гібридної війни є важливою складовою системи обороноздатності держави. Політичні аналітики та військові експерти (В. Горбулін, В. Алещенко, О. Власюк, О. Більовський, Є. Лібанова, О. Ляшенко та інші) різнобічно аналізують цю суспільну проблему. Отже, новизна, відповідно недостатня окресленість та розробленість складової системи соціального захисту учасників АТО засвідчують актуальність пошуку шляхів подолання проблеми у цій соціальній сфері.

Мета дослідження – провести аналіз сучасного стану забезпечення соціального захисту учасників антитерористичної операції та визначити основні шляхи поліпшення їх соціального захисту і надати практичні рекомендації їх вирішення.

Ст. 17 Конституції України встановлює, що оборона України, захист її суверенітету, територіальної цілісності і недоторканності покладаються на Збройні Сили України. Забезпечення державної безпеки і захист державного кордону України покладаються на відповідні військові формування та правоохоронні органи держави, організація і порядок діяльності яких визначаються законом.

В той же час, ст. 17 Конституції України визначає, що держава забезпечує соціальний захист громадян та членів їх сімей, які перебувають на військовій службі в Збройних Силах України [1], а Закон України „Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей” установлює систему і зміст соціального захисту військовослужбовців, проте держава на даному етапі не може забезпечити ефективного і реального соціального захисту військовослужбовців та членів їх сімей.

Так ст. 1 закону України „Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей” визначає, що соціальний захист військовослужбовців є діяльність (функція) держави, яка спрямована на встановлення системи правових і соціальних гарантій, що забезпечують реалізацію конституційних прав і свобод, задоволення матеріальних і духовних потреб військовослужбовців відповідно до особливого виду їх службової діяльності, статусу в суспільстві, підтримання соціальної стабільності у військовому середовищі [2].

Крім того, учасників АТО віднесено до категорії учасників бойових дій, що надає їм право користуватися гарантіями соціального захисту ветеранів війни, а також в країні створено Державну службу України у справах ветеранів війни та учасників антитерористичної операції, на яку покладено завдання соціального захисту ветеранів війни та учасників АТО (Постанова КМУ від 11.08.14 р. № 326).

© В. С. БАСТРИЧЕВ

Аналіз результатів соціального опитування респондентів, наукових праць, результатів обговорень проблеми за круглими столами що до основних проблемних напрямків підвищення ефективності соціального захисту учасників АТО слід віднести наступне [3; 4; 5; 6]:

1) недосконалий механізм (методики) грошового забезпечення військовослужбовців, який створює дуже низьку вмотивованість громадян до служби у силових відомствах;

2) дуже низький рівень забезпечення житлом військовослужбовців та їхніх сімей;

3) відсутність в Україні єдиного реєстру учасників АТО, який би дозволяв прорахувати загальний обсяг необхідних ресурсів (допомоги) в масштабі держави та забезпечити учасників АТО і їх сім'ї належним рівнем соціального захисту;

4) необхідність створення в регіонах та областях інформаційних „Центрів допомоги учасникам АТО", які б сприяли консолідації і координації зусиль мобілізованих, учасників бойових дій в зоні АТО, сімей загиблих, їх об'єднань у справі широкого, більш ефективного використання наявних можливостей у забезпеченні захисту їх економічних, соціальних прав, наданню оздоровчої, юридичної, медичної, психологічної, моральної та матеріальної допомоги;

5) необхідність удосконалення системи пільг і компенсацій, її доведення до учасників АТО та членів їхніх сімей;

6) відсутність в повному обсязі, на рівні держави та у регіонах, системи психологічної та фізіологічної реабілітації, механізму санаторно-курортного лікування.

Торкаючись існуючий моделі грошового забезпечення військо службовців, зазначимо, що її механізм є спадком Радянського Союзу і вже давно не відповідає сучасним вимогам і дуже різниться своїми складовими грошового забезпечення військовослужбовців інших, зокрема сусідніх держав. Існуюча модель грошового забезпечення не дуже мотивує військослужбовця (контрактника, офіцера) до продовження контракту на наступний термін. Наприклад, одною з причин низької мотивації є отримання на пенсії тільки 30-40% свого грошового забезпечення (до пенсії не ураховуються надбавки, премії та ін.).

Зазначимо, що 30 серпня 2017 р. Кабінет Міністрів України за пропозицією Міністерства оборони України змінив модель грошового забезпечення військовослужбовців, прийнявши відповідну постанову (Постанова КМУ №704 від 30 серпня 2017 р.). Так, грошове забезпечення військовослужбовців, складається з посадового окладу, окладу за військовим званням, щомісячних (підвищення посадового окладу, надбавки, доплати, винагороди, які мають постійний характер, премії) та одноразових додаткових видів грошового забезпечення, які вже ураховуються при призначені пенсії.

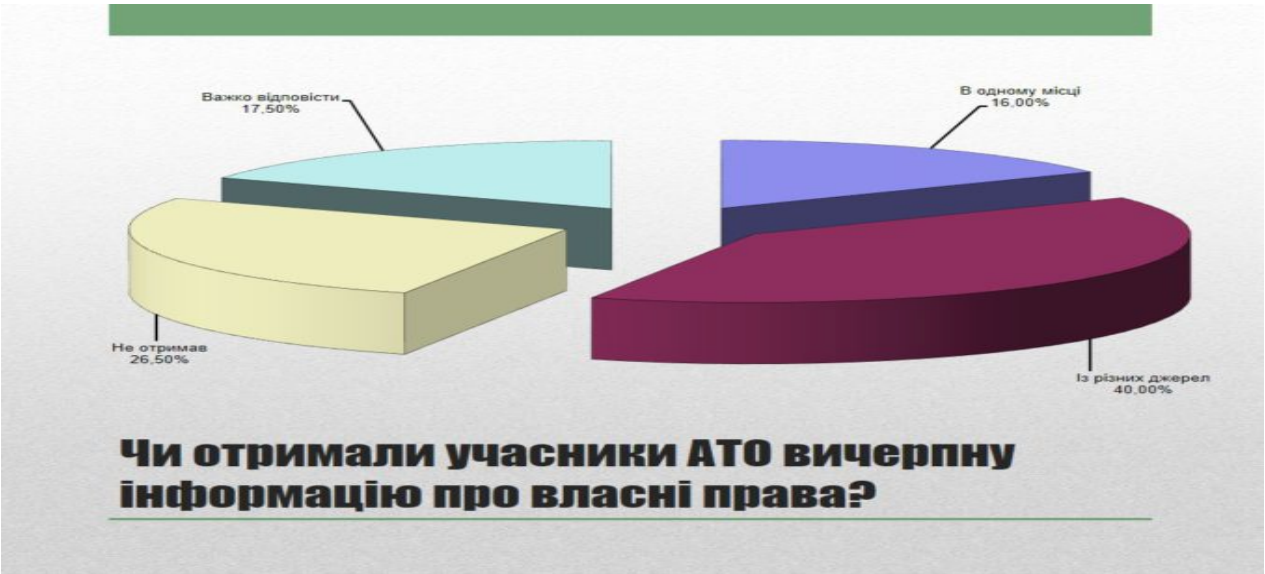
Крім того, нова модель грошового забезпечення встановлює розміри посадових окладів, окладів за військовими званнями військовослужбовців шляхом множення розміру прожиткового мінімуму для працездатних осіб, визначеного законом на 1 січня календарного року (але не менше 50 % розміру мінімальної заробітної плати, встановленого законом на 1 січня календарного року), на відповідний тарифний коефіцієнт. Тобто, нова модель грошового забезпечення є прив'язкою до прожиткового мінімуму та рівня мінімальної заробітної плати, тому кожен наступний рік вже буде враховувати ріст рівня соціального захисту громадян.

На погляд фахівців, це вже сучасна прогресивна модель визначення грошового забезпечення військо службовців, але вона ще не має свого логічного завершення, тому що наступний закон „Про пенсійне забезпечення осіб, звільнених з військової служби, та деяких інших осіб" не дає прозорої відповіді про механізм перерахунку пенсій. Усі призначені за цим Законом пенсії підлягають перерахунку у зв'язку з підвищенням грошового забезпечення відповідних категорій військовослужбовців, осіб, які мають право на пенсію за цим Законом, на умовах, у порядку та розмірах, передбачених Кабінетом Міністрів України. Тобто КМУ буде самостійно визначати механізм „осучаснення пенсій", а такі негативні приклади „осучаснення пенсій" ми вже бачили в жовтні та листопаді 2017 р.

Торкаючись, потреби створення інформаційних „Центрів допомоги учасникам АТО" відмітимо, що їх необхідність підтверджують результати моніторингових досліджень, наприклад громадська організація „Спільна дія" проводила соціальне опитування за фінансової підтримки Міжнародного фонду „Відродження". Метою цього регіонального дослідження було комплексне вивчення та аналіз потреб і проблем учасників бойових дій та їх родин – мешканців Кропивницького [3].

Аналіз відповідей на блоки запитань виявив нагальну необхідність створення єдиного Центру, куди міг би звернутися учасник АТО для отримання вичерпної інформації про власні права та пільги, визначені, як чинним законодавством України, так і рішеннями органів місцевого самоврядування.

Так, необхідну інформацію, щодо свого соціального захисту учасникам АТО найчастіше доводилося шукати з різних джерел (40,0%), а 26,5% опитаних взагалі не змогли її отримати.



Зазначимо, що серед локацій, де учасники АТО мали можливість отримати необхідну інформацію, вони відзначили:

– громадські організації та волонтерів – 31,0%;
– управління соціального захисту – 18,0%;
– військові комісаріати – 14,5%;
– міська рада – 12,0%.

Крім того, джерелом найповнішої інформації про права та пільги, на думку респондентів, є друзі, бойові побратими, які раніше пройшли шлях їх реалізації та поділилися своїм досвідом (47%) і засоби масової інформації (40,5%). Лише у 8% випадків до опитаних учасників АТО звернулися з питань реалізації пільг і прав представники державних установ і громадських організацій. У 20% респонденти самостійно відвідували такі організації [3].

Відповідна статистика притаманна і для Хмельницької області, тому тут створено „Центр допомоги учасникам АТО" та координаційна рада організацій учасників АТО Хмельницької області. Метою Центру та координаційної ради є сприяння консолідації і координації зусиль мобілізованих, учасників бойових дій в зоні АТО, сімей загиблих, їх об'єднань у справі широкого, більш ефективного використання наявних можливостей у забезпеченні захисту їх економічних, соціальних прав, наданню оздоровчої, юридичної, медичної, психологічної, моральної та матеріальної допомоги.

На наш погляд, наступною нагальною потребою в Україні є створення єдиного реєстру учасників АТО, який би дозволяв прорахувати загальний обсяг необхідних ресурсів (допомоги) в масштабі держави, регіону, скоординувати дії державних та громадських організацій, ефективно перерозподілити наявні ресурси та забезпечити адресну допомогу у соціальному захисту учасників АТО та їх сімей.

Так, на превеликий жаль, статистика щодо кількості учасників АТО, безповоротних та санітарних втрат як серед військових так серед мирного населення. різниться в залежності від джерел. Згідно даних звіту управлінням ООН з прав людини в термін від 14 квітня 2014 р. до 15 серпня 2017 р. задокументовано 34 766 постраждалих на Донбасі, а саме було вбито 10 225 людей і 24 541 поранено. Зазначимо, що до цього переліку входять військові, цивільні і члени збройних угруповань. Відповідно мирного населення то загинуло не менше 2 505 цивільних осіб: – 1382 чоловіків, 837 жінок, 90 хлопчиків і 47 дівчат, а також 149 дорослих, чию стать не встановлено [7]. Крім того, 17 липня 2014 р. загинули 298 цивільних осіб через збиття літака рейсу МН17. Серед них було 80 дітей.

В той же час, за наведеними даними прес-служби Генерального штабу ЗСУ у Facebook станом на 28 жовтня 2017 р., з початку проведення АТО бойові втрати ЗСУ на Донбасі становлять 10 710 військовослужбовців. Із них безповоротні – 2 тис. 333, санітарні – 8 тис. 377 (поранені та травмовані внаслідок бойових дій) [8].

За даними Державної служби України у справах ветеранів війни та учасників АТО кількість учасників бойових дій на початок 2017 року складало 283 895 осіб, а за озвученими даними Президента України стає зрозуміло, що на початок жовтня 2017 р. в Україні є більше ніж 316 тис. учасників бойових дій. Кількість загиблих учасників АТО на 1 січня 2017 р. становило – 3460 осіб. Більшість, 431 осіб, з Дніпропетровської області. Найменше – 43 і 36 з Донецької та Луганської областей. А за словами начальника Генштабу Віктор Муженко дані на жовтень 2017 р. складають:

по загиблим військовослужбовцям ЗСУ за три роки війни: 2307 загиблих в бойових діях і 871 – небойові втрати. Загалом – 3178.

Як показують результати обговорення проблеми соціального захисту учасників АТО вимагає удосконалення система пільг та гарантій яка надається цій категорії. Так, найбільш розповсюдженою пільгою є пільга на оплату комунальних послуг. Нею скористалися 73,5% опитаних, пільговим проїздом у міському громадському транспорті користуються 67,0% учасників АТО, 26,5% використали своє право на пільги у міжміському транспорті, 26% отримало допомогу на вирішення соціально-побутових проблем, 18,5% мають пільги на харчування дітей в закладах освіти міста, по 13,5% першочергово отримали землюпід будівництво і використали щорічну відпустку у зручний час.

У той же час, низьку реалізацію мають наступні пільги: знижка на вартість палива (8,00%), на оплату навчання у школах естетичного виховання (6,00%), позачергове користування послугами зв'язку (4,5%), оподаткування, мито, збори (4,5%), першочергове обслуговування (3,5%), першочергове забезпечення житлом (3,0%), позика на будівництво і капремонт (2,0%) та ін.

Достатньо гостро в середовищі учасників АТО стоїть питання отримання землі та відсутність дієвого механізму вирішення житлових проблем. Так, лише 7,5% опитаних не мають потреби в земельній ділянці під будівництво**.** 34,5% респондентів потребують земельних наділів, але не змогли їх отримати, 31,5% перебувають у стані їх оформлення і лише 26,5% змогли реалізувати своє право на землю.

По другому питанню, зазначимо, що в Україні існує Комплексна програма забезпечення житлом військовослужбовців та членів їх сімей, проте внаслідок хронічного недофінансування ефективність зазначеної програми як інструменту вирішення житлових проблем військовослужбовців є вкрай низькою. Позитивним кроком є виділення в 2015 р. з державного бюджету 1140,5 млн. грн. на будівництво та придбання житла для військовослужбовців Збройних сил України, що дозволить Міністерству оборони збудувати та отримати понад 3 тис. квартир. Водночас окремо не визначено долю квартир для військовослужбовців – учасників АТО [8].

Таким чином, з початком гібридної війни на сході країни в України була започаткована система соціального захисту учасників АТО та членів їх сімей. Незважаючи на конституційні гарантії соціального захисту ця система не забезпечує необхідного рівня соціального захисту учасників АТО, знижує мотивацію військо службовців, породжує невдоволення т.п., що в цілому негативно впливає на стан обороноздатності держави.

Для поліпшення рівня соціального захисту учасників АТО на наш погляд необхідно провести наступні заходи: завершити побудову нової моделі грошового забезпечення військово службовців з урахуванням їх пенсійного забезпечення; створити єдиний реєстр учасників АТО та інформаційні центри щодо допомоги учасникам АТО з їх прав, пільг, юридичних консультацій тощо; удосконалити механізм забезпечення житлом військовослужбовців та їх сімей, зробити його більш прозорим; підвищення ефективності існуючої системи пільг та компенсацій для учасників АТО та членів їхніх сімей, виділення земельних ділянок; створити ефективні державну та регіональні системи психологічної і фізіологічної реабілітації та забезпечення санаторно-курортним лікуванням; забезпечити з боку держави та органів самоврядування складові системи соціального захисту необхідними коштами без будь-яких винятків та обмежень.

Список використаних джерел:

1. Конституція України – Основний закон України, прийнята Верховною Радою України на п'ятій сесії 28.06.1996 р.
2. Закон України „Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей" від 20.12.1991 р., № 2011. – XII // Законодавство України з питань військової сфери. Збірник законів та ін.. нормативно-правових актів. – К. : Азимут-Україна. – 2003. – 1008 с.
3. Які проблеми турбують учасників АТО Кропивницького результати дослідження [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://persha.kr.ua/article/116737-yaki-problemy-turbuyut-uchasnykiv-ato-kropyvnytskogo-rezultaty-doslidzhennya
4. Алещенко В. І. Соціальна політика в Збройних Силах України : проблеми та шляхи їх розв'язання / В. І. Алещенко // Наука і оборона. – 2005. – № 2. – С. 38–44.
5. Щербінін О. М. Удосконалення законодавства щодо соціального захисту військовослужбовців : сучасний стан та перспективи / О. М. Щербінін // Право військової сфери. – 2007. – № 1. – С. 19–21.
6. У Хмельницькій ОДА розглядали питання соціального захисту учасників АТО [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://dsvv.gov.ua/pres-tsentr/u-hmelnytskij-oda-rozhlyadaly-pytannya-sotsialnoho-zahystu-uchasnykiv-ato.html
7. Кількість загиблих та поранених на Донбасі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://tsn.ua/ato/v-oon-nazvali-prigolomshlivu-kilkist-zagiblih-i-poranenih-vid-pochatku-konfliktu-na-donbasi-990085.html
8. Кравченко М. Основні проблеми соціального захисту учасників АТО [Електронний ресурс] / М. Кравченко. – Режим доступу : http://www.mlsp.gov.ua//dsvv.gov.ua/pro-derzhavnu-sluzhbu/orhanizatsijno-plano- va-robota/osnovni-

УДК 37.013.42:371.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ: РЕФОРМУВАННЯ ПЕНСІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА „ОСУЧАСНЕННЯ" ПЕНСІЙ

В. С. БАСТРИЧЕВ,
Н. О. ОСТРОВСЬКА

Пенсійне забезпечення – важлива складова соціальної політики будь-якої країни. Для українців пенсійного віку ця соціальна виплата часто стає єдиним джерелом доходу після завершення трудової діяльності, тому питання про систему виплат та їх розміру завжди залишається злободенним. Починаючи з 2003 року в Україні йде реформування пенсійного забезпечення, метою якого є поліпшення добробуту людей похилого віку. Початок реформи заклали два закони: „Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування" та „Про недержавне пенсійне забезпечення". Але як показало життя, реформа йшла занадто повільними темпами, що вимагало коректування її впровадження на законодавчому рівні. В той же час, внаслідок демографічної кризи, населення країни невпинно старіло і кількість пенсіонерів кожен рік зростало, а паралельно з цим невпинно зростав дефіцит пенсійного фонду [1].

Так, у 2003-2005 рр. кількість пенсіонерів наблизилась до 8-9 млн., а в 2017 р. їх було вже до 12 млн. осіб. Дефіцит бюджету Пенсійного фонду у 2010 р. склав 34,4 млрд. грн. або 17,5% Державного бюджету, у 2017 р. збільшився в три рази і склав майже 156 млрд. грн., або відповідно 19,7% Державного бюджету. Таким чином, в 2017 р. дефіцит Пенсійного фонду вже склав більше половини свого бюджету (285 млрд. грн.). Проте, доходи пенсіонерів навпаки знизились більше ніж втричі. Так, на 01.11 2017 р. середня пенсія в Україні дорівнювала 65 дол., а мінімальна 44 дол., для порівняння – мінімальна пенсія в Білорусії складає 145 дол. [2].

Пенсійна реформа майже не просувалась, а рівень життя людей похилого віку падав, тому у 2011 р. був ухвалений Закон України „Про заходи щодо законодавчого забезпечення реформування пенсійної системи". Прийнятий закон прискорив впровадження реформи, але не змінив негативну тенденцію до зниження рівня життя пенсіонерів.

В травні 2017 р. на зустрічі із журналістами прем'єр-міністр В. Гройсман заявив: „Позиції щодо пенсійної реформи є різними, так само є різними підходи до її впровадження, але якщо цю реформу не робити, нам… яма". 3 жовтня 2017 р. Президент України підписав закон „Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо підвищення пенсій" № 2148-VIII, який продовжив реформування пенсійної системи.

Отож, реформування пенсійного забезпечення викликає в суспільстві неоднозначні виклики, як позитивні і край необхідні, так і негативні – деякі бажають зовсім скасувати пенсійну реформу, як недолугу та антинародну. Тому питання необхідності проведення реформування пенсійного забезпечення вимагає обговорення і на сьогодення є вельми актуальним.

Слід зазначити, що різні аспекти системи пенсійного забезпечення населення розглядаються у працях вітчизняних та зарубіжних економістів, а саме: С. Осадець, В. Базилевич, Л. Горбач, Н. Внукова, В. Геєць, Б. Надточій, А. Нечай, Е. Лібанова, Н. Кузьминчук, С. Кабалкіна, А. Михайлова та ін. Але практика проведення реформування пенсійної системи свідчить, що економічні та соціальні механізми, які закладенні в сучасній пенсійній системі не є ефективними та вимагають доробок як в теоретичному так і в практичному плані. Причому, особливу увагу потрібно звернути на питання ефективності функціонування першого базового солідарного рівня пенсійної системи.

Отже, **метою статті** є дослідження стану пенсійного забезпечення, аналіз результатів впровадження третього етапу пенсійної реформи в Україні та розробка рекомендацій щодо удосконалення основного базового солідарного рівня пенсійної системи.

В основу реформи пенсійного забезпечення 2004 р. був покладений західний зразок пенсійної системи. Пенсійні виплати повинні формуватися з трьох джерел: одна частина – із солідарного фонду, друга – з накопичувального, а третя забезпечувалась на добровільних засадах приватними недержавними пенсійними фондами, банками та страховими фондами. Звернемо увагу, що вказана модель пенсійної системи на паротязі реформування не змінювалась, а тільки удосконалювалися її окремі складові.

© В. С. БАСТРИЧЕВ,
© Н. О. ОСТРОВСЬКА

Таблиця 1

Трирівнева пенсійна система України

Солідарне не накопичувальне	Накопичувальне	
1-ий рівень **Солідарна пенсійна система**	***2-ий рівень*** **Державне обов'язкове накопичувальне страхування**	***3 –ій рівень*** **НПС**
Обов'язкове		Добровільне

Віце-прем'єр України П. Розенко під час дискусії в Інституті Горшеніна заявив, що: „... пенсія повинна складатися з трьох частин, до 60% – солідарний рівень, 30% – накопичувальний, 10% – приватні фонди. І коли ми говоримо: давайте обмежимося солідарною системою, тоді ми повинні визнавати, що наш ресурс – 60% від можливого" [3].

Міністерство соцполітики заявило, що необхідність реформи у солідарній системі, при якій пенсійні виплати забезпечує категорія працюючих українців, вже давно назріла.

Щодо реформування першого солідарного рівня законодавці ставили мету:

- створити справедливу систему пенсійного страхування шляхом звільнення солідарної системи від невластивих для неї видатків;
- відновлення диференціації розмірів пенсій залежно від заробітку;
- заміни механізму відшкодування пільгових пенсій на сплату єдиного внеску;
- перегляду умов призначення пенсій за віком на пільгових умовах та за вислугу років;
- впровадження єдиних підходів до обчислення пенсій відповідно до Закону України „Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування" від 09.07.2003 №1058-IV [3].

Розглянемо більш детальніше деякі з них.

За великим рахунком, до першого солідарного рівня пенсійної системи можна висунути лише дві ключові взаємопов'язані претензії. По-перше, він не спроможний забезпечити гідний рівень життя пенсіонерів. По-друге, навіть з урахуванням нинішнього злиденного рівня пенсій він є непосильним тягарем для державного бюджету, за рахунок якого покривається дефіцит бюджету Пенсійного фонду. Іншими словами, при реформуванні необхідно було як можна більше скоротити видатки бюджету ПФУ.

Отже, перед урядом фактично стояло завдання – обмежити кількість людей, які виходять на пенсію, *читай* – скоротити видатки ПФУ і відповідно дотації з державного бюджету. Це можна робити за рахунок підвищення мінімального пенсійного віку, або через „приховане підвищення віку". Норма щодо підвищення страхового стажу якраз виконує це завдання.

Зазначимо, що солідарна система переживає кризу не лише в Україні. Головна проблема – демографічна ситуація. Медицина не стоїть на місці, умови праці поліпшуються, в результаті люди живуть довше. В Україні вже зараз 10 працюючих утримують 11 пенсіонерів. За підрахунками Інституту демографії і соціальних досліджень, вже до 2050 це співвідношення стане критичним – 10 працюючих будуть „годувати" 15 пенсіонерів [4].

Міжнародний досвід свідчить, що скоротити кількість пенсіонерів та збільшити кількість працюючих можна двома шляхами: перше – за рахунок збільшення пенсійного віку; друге – за рахунок збільшення обов'язкового страхового стажу при виході на пенсію. Першим шляхом пішла більшість країн Європи. Так, у ЄС середній вік виходу на пенсію досяг 65 років і його рекомендують підвищувати до 70 років.

Нагадаємо, пенсійний вік в Україні є одним з найнижчих в світі (табл. 2).

Таблиця 2

Вік виходу на пенсію в країнах світу

№	Назва країни	Пенсійний вік в країнах, роках
1	Німеччина	65-67
2	Великобританія	65-67
3	Данія	65-67
4	Ісландія	67
5	Грузія	60 і 67
6	Канада	65
7	Нідерланди	65
8	Фінляндія	62-68
9	Естонія	65
10	Японія	65
11	Україна	60

Зазначимо, що за підрахунками Інституту демографії якщо в Україні збільшити пенсійний вік до 65 років – кількість пенсіонерів зменшиться на один мільйон, а якщо до 62 років – на 500 тис. Питання перегляду пенсійного віку викликало бурхливі обговорення в суспільстві. Проти цього кроку виступили понад 85% з 12 тис. опитаних.

Звичайно ж, на відміну від попередньої версії пенсійної реформи 2011 р. (автор С. Тігіпко), коли депутати напряму збільшили пенсійний вік для жінок (60 р.), ця реформа робить його „закамуфльовано". Фактичне збільшення пенсійного віку буде проведено і кількість майбутніх пенсіонерів буде значно скорочено. Це закладено в підвищенні мінімального розміру страхового стажу тобто законодавці обрали другий варіант шляху [5].

Отже в Україні не будуть підвищувати пенсійний вік, зате збільшать мінімальний страховий стаж – на першому етапі з 15 до 25 років, на другому етапі до 35 років. Якщо людина к 60 рокам не буде мати вказаного мінімального страхового стажу, вона має можливість отримувати не пенсію, а соціальну допомогу, але тільки з 63 років, але згодом тільки з 65 років.

При цьому запроваджується гнучкий коридор пенсійного віку та можливості компенсації відсутнього страхового стажу – громадяни, яким не вистачає років стажу, щоб задовольнити вимогу стосовно мінімального стажу, вони матимуть можливість сплатити внески за відсутні роки (не більше 5 років) [6]. Відсутній страховий стаж можна буде купити за 704 грн. за місяць. Наприклад, якщо не вистачає п'ять років, доведеться заплатити 42 240 гривень.

За словами П. Розенка, підвищувати пенсійний вік не можна через коротку тривалість життя українців. „Поки я не бачу можливостей для коригування віку без збільшення тривалості життя в країні. У чоловіків вона в середньому становить 65 років", – заявив чиновник. Щоправда, при цьому Розенко чомусь оперує не даними про тривалість життя після 60 років, а називає середній вік життя українця. В останньому показнику враховується смертність в будь-якому віці, в тому числі при народженні. За даними Міністерства соціальної політики, чоловіки, які доживають до пенсійного віку, в середньому живуть до 76 років, а жінки – до 80 років. Тобто український чоловік живе на пенсії не 5 років, як можна зрозуміти зі слів чиновника, а 16, жінка – 20 років (табл. 2.).

Таблиця 3

Деякі показники таблиць смертності населення України за 2009-2010 рр.

Показник	Усе населення	Жінки	Чоловіки
Очікувана тривалість життя, років			
при народженні	70,44	75,50	65,28
при досягненні 60 років	18,09	20,29	15,16
при досягненні 65 років	14,80	16,40	12,43
Імовірність дожиття для немовлят, %			
до віку 60 років	77,4	87,1	67,6
до віку 65 років	69,8	81,9	57,3

Джерело: Державна служба статистики України

В той же час, підвищення пенсійного віку має найбільш відчутний і комплексний ефект. По-перше, за рахунок зменшення кількості нових пенсіонерів економляться кошти на пенсійних видатках. По-друге, завдяки подовженню тривалості трудового періоду збільшується кількість зайнятих, а отже, й платників внесків, тобто зростають надходження до Пенсійного фонду та бюджету країни.

Крім того, міністр соцполітики А. Рева пояснив: підвищувати пенсійний вік в Україні немає необхідності, так як в уряду є інші способи вплинути на співвідношення працюючих і пенсіонерів. Зараз з 16 млн. працевлаштованих ЄСВ платять лише 10 млн., решта мають право не платити і цим правом користуються. У числі „пільговиків", наприклад, кілька мільйонів аграріїв. У Пенсійному фонді розглядається можливість зобов–язати платити ЄСВ всіх.

Зазначимо, що за словами Гройсмана, запропонована урядом реформа залишає складні алгоритми в минулому і кожен громадянин зможе сам прорахувати, яку він пенсію отримуватиме залежно від стажу, заробітку і розміру внесків. Так, КМУ упростив методику розрахунку пенсій. Розмір пенсій українців розраховуватиметься за формулою:

Розмір пенсії = Сз * Ікз * Кс;

де **Сз** – розмір середньої зарплати в Україні за 3 роки перед зверненням за призначенням пенсії;

Ікз – індивідуальний коефіцієнт зарплати (співвідношення зарплати людини по відношенню до середньої зарплати, з якої сплачувалися внески);

Кс – коефіцієнт страхового стажу, який визначається як множник тривалості років стажу роботи на величину оцінки 1 року страхового стажу [6].

Торкаючись наведеній формулі розрахунку, зазначимо її протиріччя із західними методиками. Як водиться, всі наші реформи пояснюються переходом на західні стандарти, але, практично у всіх західних системах пенсійного страхування ключовим моментом у визначенні розміру пенсії *є сумарний розмір пенсійних внесків*, а стаж відіграє суто другорядну, а то і зовсім ніяку роль. Тобто на трудову пенсію має право і людина, який відпрацював зовсім нетривалий час – але відповідно і розмір буде „символічним".

Отже, в основній формулі розрахунку розміру пенсії українським урядом в главу кута поставлений страховий стаж. Тобто людина може протягом 10-15 років після 2000 р. отримувати дуже високу офіційну зарплату, з якої робилися всі належні відрахування, але три роки відпрацював за контрактом за кордоном, – все, трудова пенсія йому не призначали взагалі. Крім того в законі до 2036 р. збільшення тривалості допустимого „прогулу" не передбачено.

Таким чином, прийнята методика розрахунку розміру пенсії (наведена формула) не викладає позитивних емоцій, не каже що вона „справедлива" і не відповідає меті реформи. На наш погляд її треба переглядати, удосконалити.

Проведення реформи передбачало підвищення розміру пенсій тобто „осучаснення", 50% пенсіонерів підвищать пенсії. Для цього уряд запроваджує єдині правила визначення розмірів пенсійних виплат (ст. 43 ЗУ –1058). Запроваджується нова формула нарахування пенсій за єдиним підходом для „старих" і „нових" пенсіонерів із використанням показника середньої заробітної плати на рівні 3764,40 грн. Тобто, виходить, що показник, за яким розраховуються пенсії, буде підвищено майже утричі.

За словами В. Гройсмана, у результаті зазначеного „осучаснення" більше 9 млн. пенсіонерів уже з 1 жовтня 2017 р. отримають підвищення пенсій від 200 грн. до 1 тис. грн. та більше, на жаль уряд не розкрив зміст поняття „справедливість".

До позитивних сторін реформування пенсійної системи слід віднести то, що пенсії щорічно будуть перераховуватися. У законі передбачається автоматична норма про щорічну індексацію (перерахунок) пенсій для захисту від інфляції. Так, перерахунок буде відбуватися з урахуванням фінансових можливостей солідарної системи – тобто, якщо буде зростання економіки і бюджет буде наповнюватися краще.

При цьому в уряді зауважують, що індексація буде прив'язана до показника зростання середньомісячних зарплат за три роки – не менше ніж на 50% такого зростання. і не менше ніж на 50% індексу споживчих цін (ст. 42 ЗУ – 1058).

У цього пункту є кілька обмовок на користь уряду.

Перша до 2012 р. перерахунок пенсій відбувався не менше ніж на 20% росту середньої зарплати, в цьому законі він зріс майже у 2,5 рази.

Отже, з одного боку, обмеження на рівні 50% зростання зарплати за три роки – запобіжник, який забезпечить помірне підвищення пенсій. Він вбереже Пенсійний фонд та бюджет від значних видатків.

З іншого боку, в уряді кажуть про те, що прописана в законі норма не дозволить заморозити індексацію, як це відбувалося до сьогодні – КМУ буде просто зобов'язаний її робити.

Так само є друга обмовка. В законі ст. 42 вказано, що індексація проводитиметься „з урахуванням фінансових можливостей солідарної системи". Тобто, якщо уряд вирішить, що можливостей немає, то індексації не буде.

В цілому, на наш погляд реформуючи пенсійну систему уряд впровадив такі основні нововведення:

Основні нововведення пенсійної реформи

- пенсійна реформа не передбачає підвищення віку виходу на пенсію, але це робить через суттєве **підвищення страхового стажу** з 15років до 35;
- введено **автоматичну норму про щорічного перерахунку пенсій** для захисту від інфляції: з урахуванням фінансових можливостей солідарної системи, але не менше, ніж на 50% зростання середньомісячних зарплат за три роки і на 50% індексу споживчих цін
- реформа передбачає **скасування спеціальних пенсій** для держслужбовців, суддів, науковців та інших категорій (крім військослужбовців). Всі вони переводяться на загальну систему нарахування пенсій
- **скасовується право на призначення пенсії за вислугу років** для працівників освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, прокурорських працівників та інших, які раніше могли виходити на пенсію достроково – за п'ять-десять років до настання пенсійного віку. Виняток зроблено лише для військовослужбовців і співробітників силових органів.
- розмір пенсії кожного громадянина України, відповідно до закону, розраховуватиметься **за новою методикою**
- визначені терміни початку впровадження другого рівня пенсійного забезпечення – **Державного обов'язкового накопичувального страхування**

В той же час, слід зазначити, солідарний рівень пенсійної системи для України є базовим і вимагає удосконалення та стабілізації, для чого необхідно:

- звільнити солідарну систему від невластивих для неї виплат (дострокові й пільгові пенсії);
- обмежити максимальний розмір пенсій, що виплачуються з солідарної системи, надлишок сплачується за рахунок коштів державного бюджету;
- удосконалити математичну модель визначення розміру пенсійних виплат з урахуванням загальної суми страхових внесків;
- поступово перерозподіляти частку внеску на пенсійне страхування між роботодавцем і працівником;

- скорочення пільг щодо дострокового виходу на пенсію й зі сплати внесків;

- створити умови для виведення більшої частину заробітної платні з тіні та збільшити кількість платників внеску до ПФУ.

Певні зміни до пенсійного законодавства вносились з огляду на європейський досвід, який не може бути однозначно пристосований до українського рівня життя. Внаслідок здійснення 3-го етапу реформи буде повністю впроваджено багаторівневу пенсійну систему, побудовану на засадах соціальної справедливості, солідарності поколінь та соціального страхування.

Здійснення пенсійної реформи дасть змогу подолати бідність серед людей похилого віку, які все життя добросовісно працювали і створювали національне багатство. Це розширить можливості для підвищення добробуту людей похилого віку та зміцнення потенціалу економічного зростання.

Багаторівнева пенсійна система – це шлях до поступового зближення співвідношення між середніми розмірами пенсій і заробітної плати. Будуть усунуті чинники соціальної несправедливості, перерозподілу коштів Пенсійного фонду на користь пільгових категорій. Доходи пенсіонерів перевищать прожитковий мінімум. Пенсійна реформа адресується не тільки старшим поколінням, але й молоді, яка набуває завдяки цьому впевненості у своєму майбутньому.

Реформована пенсійна система стане потужним джерелом довготривалих інвестицій в економіку країни

Отже, реформування пенсійного забезпечення – проблема загальнодержавного масштабу, для розв'язання якої необхідне об'єднання зусиль усіх політиків, без демагогії та популізму на основі наукових, документально підтверджених досліджень вітчизняних і закордонних аналітичних центрів. Інакше пенсійна система просто зруйнується, уразливі верстви населення стануть незахищеними, а економіка України затримається у своєму розвитку.

Список використаних джерел:

1. Ткаченко Л. Наслідки можливого скасування пенсійної реформи [Електронний ресурс] / Лідія Ткаченко. – Режим доступу : http://gazeta.dt.ua/ authors/lidiya-tkachenko

2. Офіційний веб-сайт Пенсійного фонду України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.pfu.gov.ua/pfu/doccatalog

3. Закон України „Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування" // Відомості Верховної Ради України (ВВР) 1058-15, 2003. – №49-51. – ст. 376.

4. Демографічні та фінансові передумови пенсійної реформи в Україні : прогноз – 2050 [Електронний ресурс] // Аналітично-дорадчий центр блакитної стрічки – Режим доступу : http://brc.undp.org.ua/img/publications/ Demography Pension FULL UKR1.pdf

5. Закон України „Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо підвищення пенсій" № 2148-VIII // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, – № 40-41. – ст. 383.

6. Закон України „Про заходи щодо законодавчого забезпечення реформування пенсійної системи" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.zakonoproekt.org.ua/zakon.aspx?mid=94

УДК: 364.65:061.2]:323.285

РОЛЬ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ В ЗДІЙСНЕННІ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ СІМЕЙ УЧАСНИКІВ АНТИТЕРОРИСТИЧНОЇ ОПЕРАЦІЇ

А. В. ДУЛЯ,
Т. Г. ВЕРЕТЕНКО

У зв'язку із тимчасовою окупацією частини України та продовженням проведення антитерористичної операції (АТО) на Сході країни, протягом 2014-2017 років однією з пріоритетних категорій отримувачів послуг є сім'ї учасників АТО. Це особлива категорія сімей, які надзвичайно гостро потребують соціальної підтримки, адже під час перебування члена сім'ї в зоні АТО у них виникає чимало соціально-психологічних, матеріальних, педагогічних та правових проблем.

Соціальна підтримка учасників АТО та членів їх сімей в Україні юридично закріплена на законодавчому рівні та забезпечується відповідними органами виконавчої влади. Зокрема, Закони України: „Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту" (2015 р.), „Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей" (2015 р.), „Про внесення змін до Закону України „Про державну соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям щодо соціального захисту членів сімей учасників антитерористичної операції" (2016 р.), „Про соціальні послуги" (2003 р.); Постанова Кабінету Міністрів України „Про затвердження Порядку надання статусу учасника бойових дій особам, які захищали незалежність, суверенітет та територіальну цілісність України і брали безпосередню участь в антитерористичній операції, забезпеченні її проведення" (2016 р.) та ін. Зазначенні нормативно-правові акти свідчать, що на сьогодні на законодавчому рівні вже закріплені права та гарантії сімей учасників АТО.

Дослідження соціально-педагогічної та психологічної допомоги сім'ям з дітьми в період військового конфлікту висвітлюється у працях В. Андрєєнкової, І. Левченко, Л. Ковальчук, І. Кирилюк, І. Трубавіної. Проблема соціально-психологічної підтримки ветеранів антитерористичної операції та членів їх сімей розглядалася у дослідженнях вітчизняних учених: О. Вознесенська, В. Горбунова, А. Карачевський, В. Климчук, О. Масик, Г. Нетлюх, О. Романчук, Г. Циганенко. Питаннями надання прав та пільг учасникам антитерористичної операції та членам їх сімей переймалися Ю. Вітка, Н. Горюк, І. Дідковська, О. Калініченко, Д. Клапатий, І. Сенюта, Д. Чижов.

Мета статті: проаналізувати змістово-технологічне забезпечення соціальної підтримки сімей учасників АТО громадськими організаціями.

З метою забезпечення учасників АТО та членів їх сімей соціальною підтримкою по свій території України формуються об'єднання учасників АТО та їх сімей у громадські організації. До них належать, такі громадські організації: „Київська міська спілка ветеранів АТО", „Всеукраїнська асоціація учасників бойових дій", „Об'єднання дружин і матерів бійців учасників АТО", „Рада матерів та дружин учасників АТО", „Всеукраїнська правозахисна організація „Юридична Сотня", „ДемАльянс Допомога", „Українська асоціація фахівців з подолання наслідків психотравматичних подій" та ін. Дані організації мають злагоджений механізм надання всіх видів соціальної підтримки (соціально-педагогічної, психологічної, правової та матеріальної підтримки) учасникам АТО та членам їх сімей і відпрацьований чіткий механізм переадресації звернень за потребами.

Наведемо найкращі практики, які активно беруть на себе ініціативу допомагати учасникам АТО, як у зоні бойових дій, так і демобілізованим та членам їх родин.

Всеукраїнська громадська організація „Об'єднання дружин і матерів бійців учасників АТО" працює з метою розвитку жіночої активності в розбудові громадянського суспільства та зміцнення соціального становища сімей учасників АТО [1]. За їх ініціативи проводяться *реабілітаційні поїздки вихідного дня,* які спрямовані на психологічну реабілітацію жінок та дітей учасників АТО. Дана реабілітаційна практика передбачає відпочинок дружин та дітей учасників АТО, зміну умов, покращення їх емоційного стану, руйнування бар'єрів між членами сімей учасників АТО та відкрите спілкування. Протягом 2016 року було організовано 9 реабілітаційних поїздок вихідного дня у кожній з яких взяло участь від 30 до 50 жінок і дітей з сімей учасників бойових дій.

З метою розвитку та спілкування дітей та дорослих членів сімей учасників АТО на базі даної організації в 2017 році було відкрито *сімейний клуб „SunnyHouse",* який працює за власною програмою комплексного розвитку дітей, що заснована на класичних підходах до виховання і навчання дітей та на сучасних дієвих технологіях роботи спрямованих на розвиток та психосоціальну допомогу дітей учасників АТО [1]. Спеціалісти клубу організовують та проводять *реабілітаційні заходи для дітей* у груповій та індивідуальній формах: пісочна/казко-терапія;

© А. В. ДУЛЯ,
© Т. Г. ВЕРЕТЕНКО

розвиваючі заняття для дітей; майстер-класи як для дітей та дорослих; лекції-бесіди для батьків; заходи спрямовані на активний фізичний рух дітей: походи, квести, спортивні змагання, поїздки в межах України. Участь у заходах взяло 40 дітей

З метою соціальної адаптації та інтеграції жінок, що постраждали внаслідок збройного конфлікту на Сході Країни громадська організація „Об'єднання дружин і матерів бійців учасників АТО" ініціює проект з перекваліфікації даної категорії клієнтів по напрямках ІТ та журналістика. В рамках даного проекту організація співпрацює з Київським університетом імені Бориса Грінченка. Перекваліфікація дружин учасників АТО стала складовою соціального проекту „З Києвом і для Києва". Викладачі університету розробили авторську навчальну програму та проводять кури професійної перекваліфікації дружин учасників АТО. Дана програма перекваліфікації – це можливість для багатьох постраждалих жінок вийти на новий соціальний і кар'єрний рівень та є унікальним шансом пришвидшити процес інтегрування в суспільство і значно поліпшити своє життя [1; 3].

Отже, дана реабілітаційна практика стала яскравим прикладом соціально-психологічної підтримки членів сімей учасників АТО та взаємодопомоги.

З метою визначення стану здійснення соціальної підтримки сімей учасників АТО громадськими організаціями нами було проведене напівструктуроване інтерв'ю з членами Громадської організації „Київська міська спілка ветеранів АТО". В ході інтерв'ю, ми з'ясували, що фахівці Київської міської спілки ветеранів АТО вважають соціальну підтримку сімей учасників АТО необхідною умовою їх повноцінного функціонального розвитку. Спеціалісти відзначили, що незважаючи на існування нормативно-правових документів, які регулюють соціальну підтримку, учасники АТО та членів їх сімей з різних причин не завжди отримують її у повному обсязі.

Проаналізувавши діяльність даної організації [4; 5] ми визначили, що програмно-технологічне забезпечення соціальної підтримки учасників АТО та членів їх сімей у Громадській організації „Київської міської спілки ветеранів АТО" забезпечується п'ятьма відділами (рис. 1).

З метою надання соціальної підтримки та соціального пакета учасникам АТО та членам їх сімей фахівці Київської міської спілки ветеранів АТО створили *інформаційно-аналітичний центр,* який передбачає функціонування єдиного вікна, яке дозволяє учасникам АТО та членам їх сімей отримати всю необхідну для них інформацію в даному центрі.

У інформаційно-аналітичному центрі працюють волонтери, які навіть протягом одного місяця опрацьовують більше 100 індивідуальних звернень, з них 65 – консультацій в центрі та 41 за телефоном. Кожен заявник отримує вичерпну інформацію щодо пільг та гарантій, первинну правову допомогу, а також консультацію юриста чи адвоката у разі необхідності.

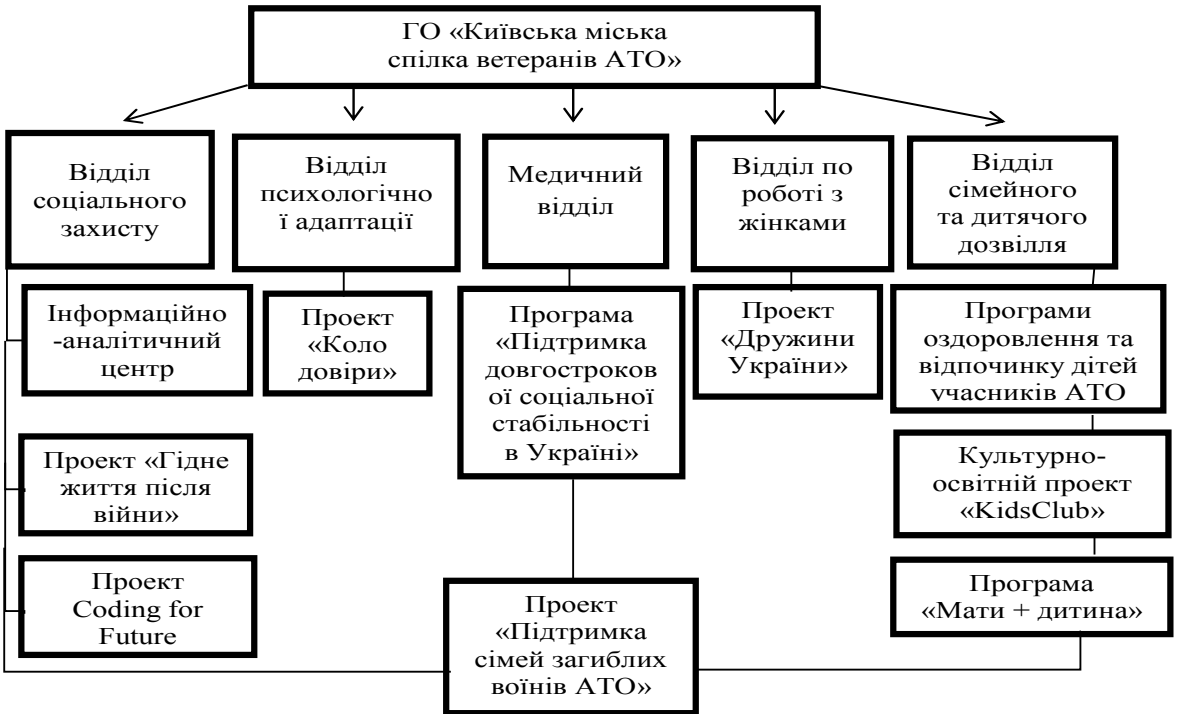


Рис. 1. Відділи „Київської міської спілки ветеранів АТО", які здійснюють програмно-технологічне забезпечення соціальної підтримки учасників АТО та членів їх сімей

Соціальна адаптація учасників АТО до мирного життя здійснюється в рамках *проекту „Коло довіри”* **–** це мережа ветеранських клубів сімейного типу, які сприяють адаптації та соціальній інтеграції учасників бойових дій через організацію комунікативної платформи для ветеранів АТО та членів їх сімей. Учасниками та організаторами проекту є самі ветерани, що дає змогу продемонструвати ефективний механізм соціальної адаптації учасників АТО та реінтеграції в суспільство за принципом „рівний-рівному”. Учасникам клубу надається інформаційна та юридична допомога, консультації та підтримка психолога, консультації з працевлаштування, а також можливість реалізації себе в бізнесових проектах, спрямованих на отримання нової професії [4].

Слід зауважити, що даний проект планувався розповсюджуватися лише на ветеранів АТО, але через невтішну статистику – розлучення сімей учасників АТО члени спілки вирішили залучати сімей до роботи з психологами з метою їх психологічної підтримки, сприяння у налагодженні внутрішньосімейних відносин, допомоги в подоланні сімейних труднощів.

Учасниками проекту „Кола довіри” є понад 250 ветеранів та членів їх сімей. Проект об’єднує близько 20 громадських організацій, волонтерських об’єднань та представників бізнесу і влади та демонструє яскравий приклад міжсекторальної взаємодії „громада-бізнес-влада”.

З метою соціальної та психологічної реабілітації учасників АТО спілка долучається до *проекту „Гідне життя після війни”*, який реалізується в межах діяльності ГО „Центр зайнятості Вільних людей”. Спеціалісти спілки в рамках даного проекту надають інформаційну допомогу воїнам АТО щодо навчання, перекваліфікації та працевлаштування. Протягом лютого 2017 року члени спілки допомогли працевлаштуватися 11 учасникам бойових дій та 17 пройти перекваліфікацію або підвищення кваліфікації. Спеціалісти також працюють у напрямку „Ветерани до влади”, який передбачає підготовку соціально активних учасників АТО до участі у міському самоврядуванні. В рамках даного проекту 56 демобілізованих учасників бойових дій вже пройшли навчання та проходять стажування в органах державної влади.

Наступним соціально-освітнім проектом до якого спілка залучає учасників АТО є *Coding for Future*, який покликаний допомогти людям, постраждалим від військових дій на Сході України, адаптуватися до нових життєвих умов та швидше соціалізуватись. В рамках проекту учасники безкоштовно навчаються за спеціальністю комп’ютерне програмування, що сприяє їх працевлаштуванню в провідних українських ІТ-компаніях або дистанційно [4].

Київська міська спілка ветеранів АТО також працює в напрямку медичного обслуговування учасників АТО та членів їх сімей. Спеціалісти спілки у рамках проекту *„Підтримка довгострокової соціальної стабільності в Україні”* сприяють в отриманні даній категорії клієнтів медичного забезпечення шляхом співпраці з різними медичними установами які готові надати безкоштовну допомогу учасникам АТО та членам їх сімей та працюють в таких напрямках: хірургія; стоматологія; ортопедія; травматологія; отоларингологія; офтальмологія; урологія; хірургічні, урологічні, ортопедичні втручання; реабілітаційне та фізіотерапевтичне лікування; відпочинок у санаторіях та лікувально-реабілітаційних центрах України та закордоном; лікування алко-і наркозалежності та репродуктивна медицина.

Результати проведеного інтерв’ю свідчать, що протягом лютого 2017 року спілка допомогла отримати психологічну реабілітацію 80 учасникам бойових дій; 15 особам пройти магнітно-резонансну томографію, комп’ютерну томографію, ультразвукове дослідження; 8 дітям учасників АТО – діагностику та лікування в передовому офтальмологічному центрі, 2 дітям – апаратне лікування; 5 учасникам бойових дій – неврологічне лікування та 27 особам отримати медичні препарати на суму більш як 230 000 гривень за кошти благодійників.

З метою збереження миру та злагоди в сім’ях учасників АТО, запобігання розлученням та конфліктам в даних сім’ях громадська організація „Київська міська спілка ветеранів АТО” спільно з громадською організацією „Життя після АТО” ініціювали та реалізують *проект „Дружини України”*, який передбачає створення та підтримку груп самодопомоги для дружин та матерів учасників АТО в м. Києві та в інших областях України.

В ході дослідження, ми визначили, що проект спрямований на дружин та матерів учасників АТО, які часто переживають вторинну травму, що є наслідком впливу травми чоловіка на життя сім’ї. Більше того, симптоми посттравматичного стресового розладу починають виявлятися і в дружин. З метою збереження атмосфери відкритості та довіри, на групи запрошуються виключно дружини та матері учасників бойових дій, які чекають захисника з АТО, і ті, які разом з ветераном проходять адаптацію до мирного життя [2; 4].

Протягом лютого 2017 року було проведено 12 зустрічей жіночого клубу „Дружини України”. Крім зустрічей груп самодопомоги, відділ по роботі з жінками організовує творчі зустрічі та майстер-класи для дружин та матерів учасників АТО, здійснює інформаційну підтримку, забезпечує підтримку психологів та соціальних працівників.

Відділ сімейного та дитячого дозвілля реалізовує різні програми, які включають: залучення дітей до патріотично-спортивного клубу для виховання у них патріотів Держави; участь дітей та

дорослих членів сімей учасників АТО у різноманітних майстер-класах, конкурсах; відвідування родиною кінотеатрів, театрів, святкових концертів, музеїв, океанаріуму, дельфінарію, аквапарку, цирку, зоопарку, атракціону; катання на ковзанах, лижах; підготовку початківців вершників для дітей учасників АТО (програма кінного клубу Free Riding Club); вивчення англійської мови за програмою всебічного соціального розвитку дітей учасників бойових дій (культурно-освітній проект „Kids Club"); оздоровлення та відпочинок дітей та матерів в санаторіях (програма „Мати + дитина"); активний відпочинок в дитячих оздоровчих таборах; туристичні походи; подорожі дітей по Україні та за її межами [2; 4].

Проведене нами дослідження, дає нам можливість констатувати, що спілка особливу увагу приділяє соціальній підтримці членів сімей загиблих учасників бойових дій АТО, яка здійснюється в рамках державного *проекту „Підтримка сімей загиблих воїнів АТО".* Відповідно до даного проекту спеціалісти організації: сприяють в отримані допомоги на організацію поховань, складають дорожні карти для отримання документів; надають психологічну реабілітацію вдовам та дітям загиблих учасників АТО (допомога психолога, за необхідності – психотерапевта); проводять майстер-класи для дітей загиблих учасників АТО; організовують відпочинок для вдів та дітей загиблих воїнів АТО в Україні та закордоном; допомагають в отриманні та оформленні земельних ділянок; допомагають у придбанні за собівартістю квартир на грошову компенсацію від держави; працюють в напрямку „Доступне житло" для сімей загиблих воїнів АТО тощо [4].

Отже, про необхідність здійснення соціальної підтримки сімей учасників АТО свідчать численні особисті звернення учасників АТО та членів їх сімей до даної організації з різних питань (2512 звернень за 2016 р.). Спеціалісти Київської міської спілки ветеранів АТО зазначили, що члени сімей учасників бойових дій найчастіше звертаються з метою отримання інформації щодо соціальних пільг та прав (51%), найменше з питань працевлаштування (6%) (див. рис. 2).

Рис. 2. Розподіл відповідей респондентів на питання „З якими проблемами зазвичай звертаються учасники АТО та члени їх сімей?"

Отже, діяльність громадських організацій сприяє створенню умов повноцінного функціонування сімей учасників АТО та розвитку їх дітей. Вони здійснюють наступні види соціальної підтримки: консультативна та інформаційна робота щодо державних гарантій та пільг учасникам АТО та членам їх сімей; оформлення статусу „учасник бойових дій" (у тому числі добровольцям), „інвалід війни" та „член сім'ї загиблого"; надання всебічної моральної, матеріальної та соціально-побутової підтримки; допомога у працевлаштуванні; допомога в реабілітації, адаптації та лікуванні учасників бойових дій та членів їх сімей; оздоровлення учасників АТО та їх сімей. Незважаючи на активну діяльність громадських організацій щодо соціальної підтримки учасників АТО та членів їх сімей дані сім'ї потребують ще запровадження реальних механізмів соціальної підтримки на державному рівні.

Перспективи подальших досліджень в даному напрямку є більш ширший емпіричний аналіз стану надання соціальної підтримки сім'ям учасників АТО; визначення якості наданих послуг учасникам АТО та членам їх сімей громадськими організаціями та розробку методичних рекомендацій для спеціалістів, які здійснюють соціальну підтримку даних категорій сімей.

Список використаних джерел:

1. Діяльність громадської організації „Об'єднання дружин і матерів бійців учасників АТО" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://familyato.org.
2. Життя після АТО [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://life-after-ato.com.ua.
3. Звіт про діяльність ГО „Об'єднання дружин і матерів бійців учасників АТО" за 2016 рік [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://familyato.org.
4. Проекти громадської організації „Київська міська спілка ветеранів АТО" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://veteranato.org.ua.
5. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту : навч.-метод. посіб. / [В. Л. Андрєєнкова, І. О. Бандурка, Н. П. Бочкор та ін. ; уклад. : Н. П. Бочкор, Н. В. Лунченко] ; за ред. К. Б. Левченко, В. Г. Панок, І. М. Трубавіна. – К. : Україна, 2015. – 176 с.

УДК 37.018.32 : 347.639

РЕІНТЕГРАЦІЯ ВИХОВАНЦІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ДО БІОЛОГІЧНИХ СІМЕЙ ЯК СИСТЕМНА СКЛАДОВА ПРЕВЕНЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА: НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ПІДҐРУНТЯ

Л. В. КАЛЬЧЕНКО

Кризові явища у сучасному суспільстві різко загострили проблему соціального сирітства. У зв'язку із цим процеси реформування всіх сфер соціального життя та пошук сучасних підходів щодо рішення проблеми соціального сирітства є актуальними і пріоритетними напрямами державної політики України. Їх практична реалізація знаходить своє відображення в активізації процесів деінституціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Одним із важливих процесів деінституціалізації та попередження виникнення соціального реплікативного сирітства є реінтеграція вихованців інтернатних закладів до біологічних сімей.

Проблема реінтеграції дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування знайшла відображення у науково-практичних дослідженнях як вітчизняних (О. Безпалько, І. Звєрєва, З. Кияниця, В. Кузьмінський, Ж. Петрочко, ін.), так і російських науковців та практиків (Ю. Володіна, І. Дубровіна, В. Мухіна, А. Прихожан, Г. Сємья, Н. Толстих та ін.). Пошуком рішень проблеми соціального сирітства предметно займались українські науковці – Л. Артюшкіна, Н. Комарова, І. Лопатченко, О. Терновець, С. Толстоухова й ін., а також представники російської школи соціально-педагогічної роботи – Н. Васильєва, Н. Грачова, Є. Рибінський, І. Тернова, Т. Шульга та ін. Важливими для нашого дослідження є також доробки І. Осипової, яка ввела у науковий обіг термін „реплікативне сирітство", що відображає „…відтворення соціального сирітства наступними поколіннями, відображення високої здатності негативних субкультур до самоповторення, тобто відтворення сімейної неуспішності" [4], яке тісно пов'язане, з нашої точки зору, із великою вірогідністю продукування випускниками інтернатних установ, у своєму самостійному дорослому житті, по відношенню вже до власних дітей, помилок сімейного виховання та перетворення їх на соціальних сиріт.

Метою даного дослідження є визначення нормативно-правового підґрунтя процесу реінтеграції дітей з інтернатних закладів до біологічної сім'ї.

Розкриваючи **мету статті**, варто зазначити, що у нормативно-правових актах термін „реінтеграція" зустрічається лише в законі України „Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей" і трактується як: „…процес повернення бездомних осіб і безпритульних дітей до життя в суспільстві як повноправних його членів" [1].

Відповідно до існуючих у науковій теорії визначень, „*реінтеграція* – (від лат., що означає відновлення, набуття цілісності) – це процес повернення людини в суспільство у ролі активного і незалежного члена соціального життя, що передбачає компенсацію втрат соціальних зв'язків, досягнення відповідного рівня емоційного стану тощо. *Реінтеграція дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування*, – процес повернення чи входження їх до тієї чи іншої соціальної системи шляхом відновлення або формування прив'язаностей, соціальних зв'язків та відносин, набуття соціального досвіду, соціальної компетентності" [2, с. 260].

Реінтеграція здійснюється у соціумі та, відповідно, розгортається у мережі соціальних взаємодій і може розглядатися в трьох аспектах [2, с. 260-261]:

- як процес повернення дитини в біологічну сім'ю, а саме повернення до батьків або влаштування під опіку близьких родичів,
- як процес влаштування дитини в сімейні форми виховання,
- як процес виходу дитини із закритої системи у відкриту, тобто процес адаптації до самостійного життя в суспільстві.

На сьогоднішній день у законодавстві України процедурно відображені абсолютно всі названі вище рівні реінтеграції. Але, беручі до уваги визначення поняття „реінтеграції", що надано в законі України „Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей" [1], маємо зазначити, що у цьому значенні термін „реінтеграція" співвідноситься лише з рівнем, що передбачає адаптацію дитини до самостійного повноцінного життя в суспільстві. Разом із тим, варто відзначити, що спеціалісти-практики соціальної роботи послуговуються терміном „реінтеграція" найчастіше в значенні повернення дитини в біологічну сім'ю і саме цей варіант реінтеграції ми розглянемо далі.

© Л. В. КАЛЬЧЕНКО

Якщо говорити про реінтеграцію як процес повернення дитини до біологічної сім‘ї, після певного періоду проживання дитини, з різних причин, поза своєю рідною сім‘єю, то на сьогодні визначено певні норми та процедури його здійснення, що пов‘язані з механізмами встановлення юридичного і соціального статусу вихованця інтернатної установи як „дитини, позбавленої батьківського піклування”. Єдиний механізм повернення дитини, яка має даний статус, до біологічних батьків – це втрата дитиною цього статусу у разі поновлення піклування обох або одного з батьків на підставі:

- скасування рішення суду про позбавлення батьківських прав;
- поновлення матері, батька дитини у батьківських правах;
- скасування рішення суду про відібрання дитини у батьків без позбавлення батьківських прав;
- рішення суду про повернення батькам дитини, яка в судовому порядку була відібрана у них;
- скасування рішення суду про визнання матері, батька дитини недієздатними;
- рішення суду про визнання матері, батька дитини дієздатними;
- скасування рішення суду про оголошення матері, батька дитини померлими;
- скасування рішення суду про оголошення матері, батька дитини безвісно відсутніми;
- визнання батьківства, що підтверджується рішенням суду та свідоцтвом про народження;
- встановлення факту батьківства, що підтверджується рішенням суду та свідоцтвом про народження дитини.

Всі перераховані вище шляхи реінтеграції передбачають, що основним документом, який дозволяє повернення дитини в біологічну сім‘ю є *рішення суду*, а отже процедура реінтеграції передбачає подачу батьками або одним із батьків дитини *позовної заяви до суду*. Скасування рішення суду можливе через *апеляційне або касаційне оскарження*, а також через перегляд рішення суду, у зв’язку з виявленими та неврахованими новими обставинами у справі.

Рішення суду про повернення батькам дитини, яка в судовому порядку була відібрана у них без позбавлення батьківських прав, може бути прийнято протягом 1 року з моменту відібрання дитини. Протягом цього року батьки перебувають під соціальним супроводом Центру соціальних служб для сім‘ї, дітей та молоді та працюють над тим, щоб були усунені причини, що призвели до вилучення дитини. Позовну заяву про повернення дитини батьки подають від свого імені. Якщо протягом року ситуація не змінилася на краще, сім‘я не спроможна опікуватися дитиною, в такому разі служба у справах дітей, через рік після відібрання дитини, готує та подає до суду позов про позбавлення батьків батьківських прав.

Окремо варто зупинитись на *поновленні батьківських прав*. Ця процедура регулюється статтею 169 Сімейного кодексу України [6], яка визначає, що мати, батько, позбавлені батьківських прав, мають право на звернення до суду з позовом про поновлення батьківських прав. Під час розгляду даної справи суд перевіряє, наскільки змінилася поведінка особи, позбавленої батьківських прав, та обставини, що були підставою для їх позбавлення, і приймає рішення відповідно до інтересів дитини. Виходячи з цього, важливо детально вивчити рішення суду про позбавлення батьківських прав на предмет визначення зазначених в ньому конкретних причин позбавлення. Після цього підготувати пакет документів, які доводитимуть те, що поведінка та обставини батьків змінилися і вони спроможні виконувати свої обов’язки в повному обсязі. Так, наприклад: якщо батьки зловживали алкоголем, то вони повинні надати документ, що засвідчує зміну ситуації. Це може бути: довідка про проходження відповідного курсу лікування та реабілітації, довідка від нарколога, що особа не знаходиться або знята з диспансерного обліку, а також характеристика з місця роботи, свідчення сусідів тощо. Потрібно зазначити, що при розгляді справи про повернення батьківських прав суд враховуватиме не лише те, як змінилися поведінка та обставини сім’ї, а й спроможність батьків утримувати та виховувати дитину в майбутньому, а тому батькам необхідно довести свою спроможність через докази, що засвідчать:

- їх фінансову спроможність, а це довідка про доходи та довідка з місця роботи. При цьому варто враховувати, що в сільській місцевості в довідку про доходи вноситься також обчислений дохід від земельної ділянки та домашнього господарства, що обраховується відповідно до наказу Міністерства праці та соціальної політики України, Міністерства економіки та з питань європейської інтеграції України, Міністерства фінансів України, Державного комітету статистики України, Державного комітету молодіжної політики, спорту і туризму України № 486/202/524/455/3370 від 15.11.2001 „Про затвердження Методики обчислення сукупного доходу сім'ї для всіх видів соціальної допомоги” [3];
- їх стан здоров‘я. А це довідка з медичного закладу про те, що батьки не мають інфекційних або психіатричних захворювань, що є небезпечними для оточуючих та що можуть заважати їм здійснювати батьківські обов‘язки;
- їх батьківський потенціал, а це може бути: висновок Центру соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді, який здійснював соціальний супровід сім’ї; висновок районної, районної у м. Києві (та до 2014 р. – у м. Севастополі) держадміністрації, виконавчого органу міської, районної у місті ради про доцільність повернення батьківських прав і повернення дитини в сім’ю, а також

характеристика із закладу або від сім'ї, де на даний момент перебуває дитина та куди батьки їздять її провідувати;

- наявність облаштованого місця для проживання дитини, і документ, що засвідчить даний факт – це акт обстеження матеріально-побутових умов проживання сім'ї;

- обов'язково має бути висновок районної, районної у м. Києві (та до 2014 р. – у м. Севастополі) держадміністрації, виконавчого органу міської, районної у місті ради про доцільність повернення батьківських прав та повернення дитини в сім'ю. При цьому варто вказати, що суд може прийняти рішення, відмінне від того, яке було зазначене у висновку.

При розгляді справи про повернення дитини в сім'ю має бути врахована думка дитини відповідно до статті 171 Сімейного кодексу України [6], якщо вона досягла такого рівня розвитку та віку, що може висловити свою думку.

Поновлення батьківських прав неможливе, лише в тому випадку, якщо дитина була усиновлена і усиновлення не скасоване або не визнане судом недійсним, а також якщо на час розгляду справи судом дитина досягла повноліття.

При вирішенні справи про поновлення батьківських прав одного з батьків суд бере до уваги думку другого з батьків, інших осіб, з ким проживає дитина. А отже, якщо дитина виховується в одній із сімейних форм виховання, то має бути заслухана думка опікунів/прийомних батьків/батьків-вихователів щодо доцільності повернення дитини до її біологічних батьків.

У разі відмови в позові про поновлення батьківських прав повторне звернення із позовом про поновлення батьківських прав можливе лише після спливу одного року з часу набрання чинності рішенням суду про таку відмову.

Відмінною є процедура щодо поновлення батьківських прав у процесі реінтеграції стосовно тих дітей, які мали статус внаслідок перебування батьків під слідством або в місцях позбавлення волі. Всі ці причини набуття дитиною статусу „дитини, позбавленої батьківського піклування", в разі зміни ситуації у батьків, автоматично анулюються, а саме: батьки не перебувають під слідством та в місцях позбавлення волі і тому можуть займатися вихованням дитини, в результаті чого ініціюють процес повернення їм дитини, що регулюється Постановою Кабінету Міністрів №866 від 24 вересня 2008 р. „Питання діяльності органів опіки та піклування, пов'язаної із захистом прав дитини" [5]. Для повернення дитини до батьків їм необхідно подати в службу у справах дітей такі документи:

- довідки про повернення матері, батька з місць позбавлення волі або звільнення з-під варти,

- заяви матері, батька, поданої районній, районній у м. Києві (та до 2014 р. – у м. Севастополі) держадміністрації, виконавчому органу міської, районної у місті ради, про повернення їм дитини та

- висновку цього органу про можливість передачі дитини для подальшого виховання матері, батькові.

Служба у справах дітей за місцем проживання дитини, позбавленої батьківського піклування, на підставі заяви матері, батька, які повернулися з місць позбавлення волі, про повернення їм дитини обстежує їх житлово-побутові умови, перевіряє наявність або відсутність заробітку чи іншого доходу, про що складає відповідний акт та готує висновок районної, районної у м. Києві (та до 2014 р. – у м. Севастополі) держадміністрації, виконавчого органу міської, районної у місті ради про можливість передачі дитини для подальшого виховання матері чи батькові. Рішення про втрату дитиною статусу дитини, позбавленої батьківського піклування приймається районною, районною у м. Києві (та до 2014 р. – у м. Севастополі) держадміністрацією, виконавчим органом міської чи районної у місті ради за місцем її проживання за поданням служби у справах дітей.

Процедура реінтеграції дитини, яка залишилась без батьківського піклування та яка не має юридичного статусу дитини-сироти або дитини, позбавленої батьківського піклування, підтвердженого відповідними документами, регулюється Постановою Кабінету Міністрів №866 від 24 вересня 2008 р. „Питання діяльності органів опіки та піклування, пов'язаної із захистом прав дитини" [5].

Якщо служба у справах дітей виявила дитину, яка залишилась без батьківського піклування, то протягом двох наступних місяців служба у справах дітей за місцем виявлення дитини разом з адміністрацією закладу, до якого тимчасово її влаштовано, органами внутрішніх справ, охорони здоров'я вживає заходів щодо встановлення особи дитини, місця її проживання, відомостей про батьків або осіб, які їх замінюють, інших родичів, місця їх проживання (перебування) та організовує роботу з повернення дитини на виховання в сім'ю або забезпечує підготовку документів для надання їй статусу дитини-сироти або дитини, позбавленої батьківського піклування.

Після встановлення особи дитини та місця її проживання служба у справах дітей письмово повідомляє батьків або осіб, які їх замінюють, службу у справах дітей за місцем проживання дитини про місце знаходження дитини.

Служба у справах дітей за місцем проживання дитини протягом 15 днів після надходження повідомлення з'ясовує умови проживання та утримання дитини батьками або особами, які їх замінюють, розглядає питання про доцільність (недоцільність) повернення дитини в сім'ю, готує відповідний висновок з урахуванням інтересів дитини, надсилає його керівникові закладу, в якому тимчасово перебуває дитина, та не пізніше ніж протягом одного місяця з дня надходження повідомлення забезпечує повернення дитини до місця її проживання, а у разі потреби готує документи, які підтверджують статус дитини-сироти або дитини, позбавленої батьківського піклування, подальше її влаштування та захист прав дитини.

Під час вирішення питання про повернення дитини до батьків, осіб, які їх замінюють, враховується думка дитини, якщо вона досягла такого віку та рівня розвитку, що може її висловити. Думка дитини має бути зазначена у висновку про доцільність (недоцільність) її повернення.

Передача дитини батькам, особам, які їх замінюють, здійснюється в присутності працівника служби у справах дітей, про що складається відповідний акт.

Процедура влаштування дитини в сім‘ю біологічних родичів регулюється Постановою Кабінету Міністрів №866 від 24 вересня 2008 р. „Питання діяльності органів опіки та піклування, пов‘язаної із захистом прав дитини” [5] та передбачає 2 шляхи реалізації права дитини на виховання в біологічній сім‘ї:

- тимчасове влаштування дитини, яка залишилася без батьківського піклування, але відповідного юридичного статусу ще не набула, в сім’ю родичів, які бажають залишити її на виховання у своїй сім'ї. Підставою для тимчасового перебування дитини в сім’ї родичів є заява цих осіб про згоду на її тимчасове проживання, акт обстеження житлово-побутових умов заявників та рішення служби у справах дітей про тимчасове влаштування дитини;

- влаштування дитини, яка залишилася без батьківського піклування, і набула відповідного юридичного статусу, в сім‘ю родичів під опіку/піклування. Для влаштування в сім‘ю родичів, майбутнім опікунам не потрібно проходити навчання для опікунів/піклувальників, прийомних батьків та батьків-вихователів та отримувати відповідну рекомендацію. Опіка, піклування над дитиною встановлюється рішенням районної, районної у м. Києві (та до 2014 р. – м. Севастополі) держадміністрації, виконавчого органу міської, районної у місті ради за наявності всіх передбачених документів. Опікуном, піклувальником призначається переважно особа, яка перебуває у сімейних, родинних відносинах з підопічним, з урахуванням особистих стосунків між ними, можливості особи виконувати обов'язки опікуна чи піклувальника. У разі призначення опікуна, піклувальника враховується бажання дитини-сироти та дитини, позбавленої батьківського піклування. Бесіда з дитиною проводиться працівником служби у справах дітей з урахуванням її віку, обставин, за яких вона втратила батьківське піклування, не принижуючи гідність дитини та осіб, які виявили бажання взяти її під опіку, піклування. За результатами бесіди складається довідка. Рішення про встановлення опіки, піклування приймається у місячний строк (термін) після подання заяви і документів. У разі встановлення опіки, піклування над дитиною, яка перебуває у закладі для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, служба у справах дітей разом з адміністрацією закладу забезпечує передачу дитини на виховання опікуну, піклувальнику і відрахування її із закладу протягом 15 днів після прийняття рішення про встановлення опіки, піклування.

Резюмуючи все вище означене, можна зазначити, що права дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування на сімейне виховання захищаються завдяки тому, що на законодавчому рівні передбачено пріоритетність влаштування дітей в сімейні форми виховання. Також захищається право батьків на виховання власних дітей відповідно до статті 151 Сімейного Кодексу України [6], де наголошується переважне право батьків на особисте виховання дитини перед іншими особами.

Проаналізувавши нормативно-правову базу законодавства України з реінтеграції, можна стверджувати, що в державі створено всі юридичні можливості та чітко виписані правові механізми реінтеграції вихованців інтернатних закладів на всіх трьох рівнях соціальної взаємодії (повернення до біологічних батьків або в сім’ю біологічних родичів, в сімейне оточення (сімейні форми виховання) та в суспільство, із повною адаптацією до самостійного життя).

Зважаючи на процеси, що відбуваються сьогодні в суспільстві, та визначений державою пріоритет виховання дітей у сімейних формах, передбачаємо, що реінтеграція дітей у їх біологічні сім’ї чи альтернативні форми сімейного виховання, до їх соціального оточення, є актуальною практикою і важливою складовою системи превенції соціального сирітства. Проте, попри важливість даної проблеми, відчувається брак методичних матеріалів та відпрацьованих механізмів соціальної практики, особливо у питанні налагодження контакту дітей, вихованців інтернатних закладів, із біологічними батьками, після повернення їх у рідну сім’ю, до біологічних батьків, що, у свою чергу, потребує подальшого дослідження і більш детального вивчення.

Список використаних джерел:

1. Закон України „Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2623-15

2. Інтегровані соціальні служби : теорія, практика, інновації [навч.-метод. комплекс] / автор.-упоряд. : О. В. Безпалько, І. Д. Звєрєва, З. П. Кияниця, В. О. Кузьмінський та ін. / За заг. ред. : І. Д. Звєрєвої, Ж. В. Петрочко. – К. : Фенікс, 2007. – 528 с.

3. Наказ Міністерства праці та соціальної політики України, Міністерства економіки та з питань європейської інтеграції України, Міністерства фінансів України, Державного комітету статистики України, Державного комітету молодіжної політики, спорту і туризму України № 486/202/524/455/3370 від 15.11.2001 р. „Про затвердження Методики обчислення сукупного доходу сім'ї для всіх видів соціальної допомоги” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0112-02

4. Осипова И. И. Система предотвращения социального сиротства : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора социолог. наук : спец. 22.00.04 – социальная структура, социальные институты и процессы / Ирина Ильинична Осипова. – Н. Новгород, 2009. – 64 с.

5. Постанова Кабінету Міністрів №866 від 24 вересня 2008 р. „Питання діяльності органів опіки та піклування, пов‘язаної із захистом прав дитини” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon0.rada.gov.ua /laws/show/866-2008-%D0%BF

6. Сімейний кодекс України. Редакція від 08.07.2017, підстава 2037-19 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/ laws/show/2947-14

УДК 615.825:613

КУЛЬТУРА ЗДОРОВ'Я ЯК ОСНОВА РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ

Ю. В. КОПОЧИНСЬКА,
О. І. КОЛЯДИЧ

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), здоров'я людини залежить: на 8 - 10% від медицини; на 30% від екології; на 52-60 % від способу життя.

Збереження здоров'я визначається не кількістю лікарів або лікарняних ліжок, а способом життя населення. Стає очевидним, що джерела захворювань – в способі життя, в навколишньому середовищі і ніщо не може краще зміцнити здоров'я населення, ніж знання і дотримання законів природи, а також факторів, які призводять до захворювань [4, с. 17].

Актуальність дослідження визначається тим, що, незважаючи на значну кількість теоретичних і емпіричних досліджень, значущість вивчення даної проблеми не знижується.

Об'єкт дослідження – культура здоров'я.

Предмет дослідження – чинники, спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я населення.

Мета дослідження. Сформувати ідеї превентивної фізичної реабілітації, які протидіють подальшій деградації здоров'я населення.

Методи дослідження: аналіз літературних джерел.

Аналіз ситуації, що склалася, і яка стосується проблеми здоров'я населення, і прогноз її подальшого розвитку призводять до очевидного висновку про необхідність прийняття і реалізації цілого комплексу соціальних, медичних, профілактичних та організаційних заходів, що протидіють подальшій деградації здоров'я населення [6, с. 8].

Виконання цих заходів будується на реалізації концепції покращення рівня здоров'я населення, в основі якої – ідея превентивної фізичної реабілітації та спільні дії систем охорони здоров'я і фізичної культури.

Під час теоретичних досліджень зустрічаєм таке визначення, що культура здоров'я – це важливий складовий компонент загальної культури людини, що визначає формування, збереження та зміцнення її здоров'я. Культурна людина є не тільки „споживачем" свого здоров'я, але й його „виробником". Високий рівень культури здоров'я людини передбачає її гармонійне спілкування з природою й оточуючими людьми.

Елементом культури здоров'я є уважне і правильне ставлення людини до самої себе, прагнення до самопізнання, формування, розвитку і самовдосконалення своєї особистості.

Культура здоров'я – це не тільки сума знань, обсяг відповідних умінь і навичок, але й здоровий спосіб життя гуманістичної орієнтації. Рівень культури здоров'я визначається знанням резервних можливостей організму (фізичних, психічних, духовних) і вмінням правильно використовувати їх.

Як свідчить теоретичний аналіз більшість науковців схиляються до думки про те, що культура здоров'я – це вкрай важлива складова загальної культури людини, що є однією із найактуальніших проблем сьогодення особливо для молоді, адже розвиток та зростання молодої людини можливий лише у здоровому суспільстві та з умовою дотримання здорового способу життя.

Формування здоров'я – процес, регульований низкою факторів, основними з яких є стиль життя індивіда і стан навколишнього середовища. Зв'язки цих факторів з процесами формування здоров'я присвячені фундаментальні дослідження і безліч публікацій. Тисячоліттями найбільш досвідчені у лікуванні, особливо близькі до природи люди шляхом проб і помилок, надихаючих удач і драматичних поразок накопичували досвід, передаючи його з покоління в покоління. Це був великий тисячолітній експеримент.

Якщо в стародавньому Єгипті медицина розвивалася в основному навколо хворої людини, то на Сході це була в основному профілактична медицина, спрямована на зміцнення здоров'я та попередження захворювань.

Концепція здоров'я, хвороби і лікування Стародавнього Китаю, Індії, Тибету це концепція єдиного організму, нероздільності тілесного і психічного, окремо кожного органу і всього організму, організму і навколишнього середовища.

© Ю. В. КОПОЧИНСЬКА,
© О. І. КОЛЯДИЧ

Це концепція наявності в організмі своєрідної регуляторно-енергетичної системи, що пронизує своїми каналами – зв'язками всі структури людського організму, покликані забезпечити гармонію як всередині самого організму, так і у взаємодії його з навколишнім середовищем. Це концепція полярності всього сущого в природі і в людині, концепція вічної боротьби протилежностей і нерозривного їх єдності.

На цій концепції ґрунтувалася стрункa система профілактики, основи здорового життя і довголіття, діагностика і лікування захворювань.

Історія розвитку європейської медицини – це історія пошуків, відкриття різних збудників захворювань і засобів їх усунень. Європейська медицина пройшла свій шлях, розвиваючись навколо хворої людини, навколо епідеміології захворювань, вважалося, що більшість захворювань обумовлено інфекцією, що їх можна подолати шляхом санації як організму, так часом і навколишнього середовища [5, с 24].

Причиною неспроможності цієї теорії з'явилася та обставина, що безпосередня боротьба зі збудником захворювання є малоефективною. Можна стерилізувати їжу, посуд і все ж різноманітні збудники, що знаходяться всюди, знайдуть шлях проникнення в людський організм. Організм сам повинен боротися з інфекцією, мобілізуючи свої захисні сили.

Зараз медицина в цілому переживає глибоку концептуальну, методологічну, соціальну, моральну і, нарешті, політичну кризу, оскільки не може вирішити проблему людського фактору в медичному плані, забезпечити соціальне замовлення на здоров'я населення країни.

Людський організм чітко підпорядкований дії біологічних і соціальних законів. У сучасній медицині, як правило, виключається принцип взаємодії організму з зовнішнім середовищем: відчужує хворого від самої природи, лікаря від природи, хворого від лікаря, від самого себе. При цьому ні психіка, ні воля, ні знання хворого не дозволяють реалізувати адаптивно-компенсаторні можливості його організму в процесі лікування, яке в багатьох випадках надає ще й токсичну дію на організм [6, с. 57].

Тисячоліттями пристосування організму людини до реальності відбувалося природно. У XX столітті, столітті стрімкого розвитку науки і техніки, який породив безліч професій, що послужив поштовхом до колосальної міграції населення, до професійної переорієнтації з'явилася проблема дезадаптації людини, порушення його пристосування до ускладнених умов життя.

Інтенсифікація темпу життя, ставить перед здоров'ям людини більш серйозні вимоги. Невідповідність можливостей людини збільшеним вимогам часу служить поштовхом до розвитку багатьох психосоматичних захворювань.

Медицина людини стала дробитися на безліч вузьких, які обслуговують її, професій і все далі йти від проблем цілісного організму та конституції людини, що століттями напрацьовувалась лікарями давнини. Відомо, що: „найбільший недолік медицини – це відхід від ідеї цілісного організму, біологічних його закономірностей" [1, с. 143].

Вся подальша техногенна діяльність людини створила передумови для виникнення різних професійних, алергічних, аутоімунних захворювань, формування спадкової патології, пов'язаної з проблемами навколишнього середовища. Таким чином, виникли екологічні проблеми здоров'я.

Сьогодні висока питома вага захворювань, викликаних порушенням харчування, які безпосередньо пов'язані з низькою якістю вживаних продуктів, промисловим забрудненням середовища.

Застосування сучасних методів переробки та зберігання продуктів знижують їх харчову та біологічну цінність. Продукти, які споживають в їжу, часто забруднені мінеральними добривами, великими дозами консервантів, хімічних барвників, синтетичних добавок, крім того, поширюється відсоток генетично модифікованих продуктів харчування.

Збочені звички в харчуванні цивілізованої людини призводить до хронічного розладу роботи травної системи, і зношування антиоксидантної системи організму. Нерідко безконтрольне використання хіміопрепаратів призводить до проблеми аутоінтоксикації організму, з якою неможливо впоратися методами академічної медицини. Проявом цієї неспроможності є прогресуюче скорочення тривалості життя людини, прогресуюче старіння організму, зміна структури захворюваності з ростом алергій, пухлин, некерованої інфекції [2, с. 38].

Не можна забувати і про стреси, які негативно впливають на всі системи організму.

Зміни характеру харчування обумовлені споживанням рафінованої, біологічно неповноцінної їжі; прогресуюче обмеження рухової активності; стресові впливи різко окреслили проблему взаємозв'язку здоров'я людини і способу життя.

Варто пам'ятати, що раціональне харчування має такі основні вимоги:

- кількість їжі – це стільки, щоб вона забезпечила добові енерговитрати організму;

- якість їжі – правильне співвідношення жирів, білків, вуглеводів, вітамінів, мікроелементів, води відповідно до вікових періодів дитини;

- правильно організований режим прийому їжі;

- засвоєння їжі – створення приємної обстановки при прийомі їжі.

Сьогодні можна з упевненістю сказати, що здоров’я визначається перш за все конституційними особливостями організму, але у значній мірі воно залежить і від зовнішніх факторів ризику. При цьому здоров’я людини надзвичайно мінливе, воно не лише залежить від безлічі факторів, але і визначається ними.

До головних ворогів людства, які послаблюють здоров'я, можна віднести:

1. Надмірні психологічні навантаження.
2. Хронічний стан дистресу (виснаження адаптаційних резервів різних можливостей організму).
3. Неадаптивні медикаменти (антибіотики, препарати, які призводять до алергізації).
4. Різке зниження рухової активності населення.
5. Гігантські обсяги утилізації промислових і побутових відходів.
6. Вирубки лісів на планеті, що змінюють клімат Землі.
7. Тривожні демографічні тенденції в багатьох країнах і постаріння населення планети.

Знижено вплив сім'ї. Зменшено вплив класичної літератури, музики і мистецтва в цілому. Особистість XXI століття потребує не тільки медичної, а й психологічної, соціальної, професійної і духовної реабілітації.

Згубний вплив абіологічного способу життя став небезпечним як для здоров'я кожного індивідуума, так і для генофонду нації.

Біологічне в людині виступає в якості необхідної основи розвитку його соціальних властивостей. Кожна людина в своєму індивідуальному житті ніби повторює основні віхи. В утробі матері від запліднення до народження людина підпорядковується тільки біологічним законам. Після народження на базі соціалізованої біологічної програми відбувається складний процес формування свідомості, мислення, мовлення.

Біологічна сутність дитини перетворюється в соціальну сутність дорослої людини. Внесена зовні оточуючими людьми соціальна програма поступово стає її внутрішнім світом, заломлюючись через інтелект, чуттєво-емоційну сферу. Відбувається становлення особистості як індивідуалізованої сукупності суспільних відносин. Народжуючись, людина не має свідомості, уроджених ідей. Праця, інтелект, людські емоції і воля виникають, перш за все, як відображення людиною усталених суспільних відносин.

З'являється певна, об'єктивно складена „соціальна програма”, яка стихійно реалізується протягом життя кожного покоління людства, з характерними особливостями для окремих народів, націй і спільнот. У такій програмі відображено стан матеріальної і духовної культури, тип суспільних відносин, рівень розвитку продуктивних сил. Все це виражається в конкретних матеріальних і ідеальних взаєминах між людьми через які формується це покоління, його здоров'я.

Висновки. Перераховані факти свідчать на користь того, що необхідне впровадження в суспільні відносини соціально-економічних стимулів здорового способу життя, залучення до процесу формування якісного здоров'я з дитячих років, максимальне використання наявної спортивно-оздоровчої бази. Потрібен і новий підхід до процесу професійної підготовки фахівців, які б в повній мірі відповідали не тільки за боротьбу з патологічними станами, а й несли відповідальність за формування якісного здоров'я населення.

Підготовка фахівців із сформованою культурою здоров'я є необхідною умовою для забезпечення держави здоровим та працездатним трудовим потенціалом.

Поняття „культура” об'єднує в собі науку і освіту, мистецтво, мораль, спосіб життя та світогляд. Культура вивчається комплексом різних наук. Культура – це не просто одна зі специфічних сфер життя суспільства, вона розглядається як культурна реальність, системний людський спосіб буття, що визначає увесь спектр практичної й духовної діяльності людей, їх ставлення до навколишнього світу й до самих себе.

Спосіб життя є сукупністю стійких форм життєдіяльності людини, які визначають її життєвий шлях. Це – сукупність її звичок. Якщо людина з дитинства, з молодих років постійно й наполегливо дбає про своє здоров’я, вона в основу своєї життєдіяльності закладає такі стійкі корисні звички, навички, поведінку, спосіб мислення, сприйняття оточуючих і себе, які й визначають основний її напрямок – шлях здоров’я. Вона обирає здоровий спосіб життя.

Здоров’я – це висока працездатність, гарний настрій, упевненість у собі. Фізичне здоров’я дає гарне самопочуття, бадьорість, силу. Психічне здоров’я дарує спокій, чудовий настрій, доброту, веселість. Соціальне здоров’я забезпечує успішність у навчанні. Але ніщо з цього не дається задарма. Для того, щоб зберегти своє здоров’я, треба докладати неабияких зусиль.

Культура здорового способу життя передбачає дотримання звичайного виконання певних правил, що забезпечують гармонійний розвиток, високу працездатність, духовну рівновагу та здоров’я людини. В основі здорового способу життя лежить індивідуальна система поведінки й

звичок кожної окремої людини, що забезпечує їй потрібний рівень життєдіяльності й здорове довголіття. Здоровий спосіб життя є практичними діями, спрямованими на запобігання захворювань, зміцнення всіх систем організму й поліпшення загального самопочуття людини.

Теоретичне осмислення даної проблеми дало можливість визначити сутність і зміст культури здоров'я. На основі узагальнених результатів теоретичного аналізу визначаємо культуру здоров'я як невід'ємну складову загальнолюдської культури, формування знань, вмінь і навичок з якої виховують здорову життєдіяльність особистості.

Список використаних джерел:

1. Амосов М. М. Роздуми про здоров`я / М. М. Амосов. – Здоров'я, 1990. – 166 с.
2. Апанасенко Г. Л. Начало валеологии. Индивидуальное здоровье : (Сущность, феноменология, стратегия управления) / Г. Л. Апанасенко // Укр. мед. часопис. – 2002. – №5. – С. 45-49.
3. Баевский Р. М. Проблема здоровья и нормы / Р. М. Баевский // Клиническая медицина. – 2000. – Т. 28. – №4. – С. 59-64.
4. Давиденко Д. Н. О сущности понятия „физическое здоровье" / Д. Н. Давиденко // Адаптивная физическая культура. – 2002. – №4. – С. 12-13.
5. Дьяченко Т. В. Интегративная реабилитология в практике восстановления утраченного здоровья взрослых и детей / Т. В. Дьяченко, Н. А. Пересадин. – Луганск : ООО „ПФ Модерн", 2004. – 70 с.
6. Могильников В. Д. Методология систем. Цель – здоровый образ жизни / В. Д. Могильников // Вестн. новых мед.технологтй. – 2001. – Т.8, – №4. – С. 85-87.

УДК: 316.624

ОКРЕМІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПОДОЛАННЯ ТА ПРОФІЛАКТИКИ ЗАЛЕЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ ВІД КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР

В. Е. ЛЕВИЦЬКИЙ

Дослідження проблеми комп'ютерної залежності набуває особливої значущості у процесі динамічного розвитку інформаційних технологій. Істотно змінюється структура дозвілля, так як комп'ютер поєднує у собі можливості телевізора, DVD-програвача, музичного центру, ігрової приставки, електронної книги (словник, енциклопедія, художня та спеціальна література, перекладач). Разом з позитивним впливом комп'ютеризації слід виділити негативні наслідки, що впливають на соціально-психологічне становище дітей (формування комп'ютерної залежності).

У соціологічній літературі ігрову поведінку та ігрову діяльність вивчали у контексті питань соціалізації та засвоєння соціальних ролей. Це дослідження: М. Вебера, Дж. Міда, Р. Мертона, Я. Морено, Т. Парсонса, Г. Ріккерта, Н. Смелзера, Г. Спенсера, Т. Шибутані. Соціальні аспекти ігрової поведінки та ігрової діяльності вивчались у роботах: П. Блонського, Л. Божович, Л. Венгера, Л. Виготського, А. Запорожця, І. Кона, А. Леонтьєва, С. Рубійнштейна, Д. Ельконіна. На сучасному етапі окремі аспекти профілактики, набуття та виправлення комп'ютерної залежності описані у роботах: О. Войскунського, Л. Гордон, О. Гузьман, Т. Дридзе, Т. Дубнової, Н. Дубневича, Н. Заверико, Л. Коган, В. Лапшова, Н. Ляшенко, В. Патрушева, Н. Коритнікової.

Мета статті описати окремі психолого-педагогічні особливості підлітків, які можуть провокувати формування комп'ютерної залежності; розглянути види та умовну класифікацію комп'ютерних ігор; визначити роль комп'ютерних ігор у дозвіллі підлітків; розробити окремі рекомендації щодо подолання та профілактики залежності підлітків від комп'ютерних ігор.

Термін „комп'ютерна залежність" визначає патологічну пристрасть людини до роботи або проведення часу за комп'ютером як форма відходу від реальності. Вперше про неї заговорили на початку 80-х років. Термін „комп'ютерна залежність" ще не визнаний широким загалом вчених, які займаються проблемами психічних розладів, проте сам феномен формування патологічного зв'язку між людиною і комп'ютером став очевидним і набуває все більших обертів за рахунок глибини та масовості. Досліджуване явище входить до виділених форм адикції за сутністю та ознаками, як прагнення змінити свій психічний стан за допомогою прийому речовин або як фіксація уваги на предметах або видах діяльності [2].

Основними симптомами, що визначають початок ігрової (комп'ютерної) залежності, можна вважати: безпричинне збудження або млявість; часті і різкі зміни настрою від індиферентно-пригніченого до ейфорично-піднесеного; хвороблива і неадекватна реакція на критику, зауваження, поради; зростаюча опозиційність до батьків, друзів, знайомих; емоційне відчуження; погіршення пам'яті, уваги; зниження успішності; обмеження спілкування з раніше значимими людьми; зміна кола спілкування, підозрілі контакти; ігнорування справ, які раніше були цікаві; пропажа цінностей, поява чужих речей, борги; депресія, страхи, тривожність; нехтування особистою гігієною; ігнорування біологічних потреб; зловживання кавою та іншими тонізуючими засобами; ототожнення себе з героями комп'ютерних ігор; відсутність інших захоплень; шантаж батьків у відповідь на заборону проводити час за комп'ютером (істерика, афективні спалахи і т.д.).

Дитину приваблює у грі: наявність власного (інтимного) світу, без доступу інших; відсутність відповідальності; реалістичність процесів і абстрагування; можливість виправити помилку шляхом багаторазових спроб та самостійно приймати (будь-які) в рамках гри рішення, незалежно від наслідків.

У різних аспектах діяльності підлітків мають місце протиріччя: з одного боку, нетерпіння зла, неправди, готовність вступити у боротьбу, з іншого, – невміння розібратися у життєвих ситуаціях; яскраво виражена критичність до оточуючих поєднується з недостатньою самокритичністю, невмінням об'єктивно оцінити свої успіхи і невдачі, небажанням визнати провину; прагнення бути хорошим, наближення до ідеалу і в той же час, нетерпіння, ігнорування виховного впливу; бажання ствердитися і невміння це зробити; розрив між біологічним і соціальним дозріванням; необхідність у пораді, допомозі і небажання звернутися за нею; різноманітність, яскравість бажань та обмеженість сил, досвіду, можливостей для їх реалізації; заперечення авторитетів, захоплення ідеальним і сумніви в тому, що ідеальне має місце у житті; романтизм і нігілізм; презирство до егоїзму у інших із загостреним самолюбством; бажання багато знати, переживання натхнення, радості праці і поверхневе, легковажне ставлення до навчання, повсякденних завдань; романтична захопленість і грубі витівки, моральне невігластво [1].

© В. Е. ЛЕВИЦЬКИЙ

Підліток, виявляє непідготовленість до управління власним бурхливим розвитком, переживаннями на тлі гормональної перебудови. З'являється прагнення самому розібратися в житті. Ця особливість мислення сприяє виробленню поглядів і переконань, що має значення у становленні особистості. Під впливом навчання, накопиченого соціального досвіду та джерел інформації розширюється коло інтересів, загострюється допитливість [1].

У значній мірі підлітки засвоюють ролі і правила поведінки з сюжетів фільмів, засобів масової інформації, комп'ютерних ігор. Символічний зміст, представлений у медіа-продуктах, впливає на процес соціалізації, сприяючи формуванню своїх цінностей і зразків поведінки. Комп'ютерна гра дає емоції, які не завжди надає дитині життя. Гра дає вихід емоціям, відпочинок і розрядку, задовольняє прагнення до лідерства, урізнобарвлює монотонну діяльність, розвиває наслідування, вправляє із саморегуляції, задовольняє виконання нездійснених та нездійсненних у реальній ситуації бажань [4]. При зловживанні комп'ютерними іграми з'являється: дратівливість, агресивність, імпульсивність, швидка стомлюваність, нездатність переключатися на інші розваги, почуття уявної переваги над оточуючими, порушується сон, зникає бажання спілкування. З фізичних симптомів: синдром карпального каналу; сухість або запалення очей; головні та спинні болі. Загальний розвиток дитини уповільнюється. Якщо підліток залежний від комп'ютерних ігор, то, як правило, не може контролювати час, проведений за комп'ютером, приховує вид занять, переоцінює роль комп'ютера. Підлітки відчувають депресію і тривогу, коли що-небудь або хто-небудь заважає пограти за комп'ютером, страждають через незроблені в реальному житті справи, використовують комп'ютер як спосіб сховатися від проблем або уникнути почуття неадекватності у реальному житті [2].

Комп'ютерні ігри, особливо рольові, є одним із способів так званої „адиктивної реалізації" (відходу від реальності). „Виринаючи" з віртуального світу, підлітки відчувають дискомфорт, почувають себе слабкими і беззахисними у агресивному середовищі, кортить повернутися назад. Гра стає засобом компенсації життєвих проблем. Залежно схильні ті, у кого різко занижена або завищена самооцінка. І якщо перші знаходять у комп'ютері компаньйона та можливість досягти успіху у комп'ютерному житті, то для других важливим є досягнення результату при мінімумі зусиль [4]. Основною причиною виникнення комп'ютерної залежності у дітей і підлітків можна вважати брак спілкування і розуміння з батьками, однолітками і значущими людьми. На перших порах комп'ютер компенсує спілкування, потім навколишні стають неважливі. В результаті відзначається бідність життєвого досвіду, інфантилізм, проблеми соціальної адаптації. При цьому, інтелектуальний розвиток, як правило, високий.

Гра обмежується місцем, простором і часом. У цьому моменті комп'ютерна гра відрізняється від традиційної, так як широкі візуальні можливості роблять її простір продуктом розумової діяльності не гравця, а розробника. Природно, що за класифікацією комп'ютерні ігри відрізняються від реальних, хоча можна виявити спільне. Комп'ютерні ігри є іграми з правилами, і реальні предмети замінюються символами, які з розвитком спеціальних ефектів стають все більш реалістичними. У реальній грі учасники самі придумують умови, взаємодіють один з одним, можуть змінювати свою поведінку у процесі гри, що дозволяє мислити більш гнучко, розвивати комунікативні навички. Віртуальні ігри знижують ці можливості обмежуючись закладеним алгоритмом.

Цікавою є особливість парадигми „життя-смерть" в ігровому просторі. З одного боку, переживання з приводу загибелі героя, з яким дитина ідентифікує себе у грі, досить сильні, з іншого – є підстави припустити, що підлітки (у яких уявлення про смерть несформовані або незрілі) перенесуть уявлення про можливості мати кілька „життів" і перезавантажувати гру багаторазово у реальне життя.

Психологи виділяють наступну класифікацію комп'ютерних ігор:

І. Рольові комп'ютерні ігри.

1. Ігри з виглядом „з очей" героя. Цей тип ігор характеризується найбільшою силою „затягування" або „входження" у гру. Специфіка в тому, що вид „з очей" провокує гравця до повної ідентифікації з персонажем та входження в роль.

2. Ігри з виглядом ззовні на героя. Іноді їх називають „квести". Цей тип ігор характеризується меншою силою входження в роль.

3. Стратегічні ігри. Тип названий так, тому що гравцеві надається право керувати діяльністю підлеглих комп'ютерних персонажів. Роль не задається конкретно, а уявляється гравцем.

ІІ. Не рольові комп'ютерні ігри.

1. Аркадні ігри з невисокими вимогами до комп'ютера, поширені на ігрових приставках. Сюжет простий, лінійний. У більшості випадків нешкідливі, залежність носить короткочасний характер.

2. Головоломки. До цього типу ігор відносяться комп'ютерні варіанти різних настільних ігор (шахи, шашки, нарди і т.д.), а також різного роду головоломки. Мотивація, заснована на азарті, зв'язана тут з бажанням обіграти комп'ютер, довести свою перевагу над машиною.

3. Ігри на швидкість реакції. Не мають сюжету і, як правило, абстрактні, не пов'язані з життям. Мотивація, заснована на азарті, потребі „пройти" гру, набрати більшу кількість очок. Може формувати стійку психологічну залежність.

4. Традиційно азартні ігри. Комп'ютерні варіанти ігрового репертуару казино [2].

Можна виділити чотири **стадії розвитку психологічної залежності від комп'ютерних ігор**, кожна з яких має свою специфіку.

1. *Стадія легкої захопленості*. Стала потреба у грі не сформована, гра не є значущою цінністю.

2. *Стадія захопленості.* Поява в ієрархії потреб нової: у комп'ютерній грі (залежить від індивідуально-психологічних особливостей особистості). Це мотивація, детермінована потребами втечі від реальності і прийняття ролі. Гра у комп'ютерні ігри набуває систематичного характеру. Якщо людина не має доступу до комп'ютера, задоволення потреби фруструється. Можливі активні дії з ліквідації фруструючих обставин.

3. *Стадія залежності.* Характеризується зрушенням потреби у грі на нижній рівень піраміди потреб, та іншими змінами у ціннісно-смисловій сфері особистості. Це крайня форма залежності, коли порушується взаємодія з навколишнім світом. Це клінічний випадок, психопатологія, спосіб життя, що веде до дезадаптації та деградації.

4. *Стадія прихильності*. Ця стадія характеризується зменшенням ігрової активності, зрушенням психологічного змісту особистості у бік норми. Може тривати все життя, в залежності від швидкості згасання прихильності. Поділ процесу формування ігрової залежності на стадії є важливим кроком на шляху дослідження феномену кіберадикції.

Сьогодні очевидна необхідність розширення проблематики досліджень щодо змістових аспектів безпечної взаємодії людини з комп'ютером. Мета соціально-педагогічної профілактики та подолання комп'ютерної залежності підлітків: підвищення інтересу до різних сфер сучасної діяльності. Для досягнення зазначеної мети вирішуються наступні завдання: підготувати свідомість підлітків до протидії негативним впливам комп'ютерних ігор; допомогти усвідомити освітні потреби та способи їх задоволення (розвага, зняття стресу, пізнання та ін.); поінформувати про виховні можливості школи і позашкільних установ. Для того щоб правильно організувати заходи з профілактики комп'ютерної ігрової залежності необхідно дотримуватися соціально-педагогічних умов: виховання повинно реалізовуватися через творчість, гру; передбачається систематичність, демократичність, цілеспрямований характер. Програма складається з двох напрямків роботи: робота з учнями; робота з батьками. Передбачається проведення бесід, зустрічей, дискусій, демонстрації фільмів, проведення круглого столу.

Окремі методичні рекомендації батькам з профілактики та подолання комп'ютерної залежності підлітків. Неправильно прямолінійно критикувати дитину, яка проводить багато часу за комп'ютером. Це може поглибити проблему і віддалити її від батьків. Слід постаратися зрозуміти і частково розділити інтерес до комп'ютерного дозвілля. Це збільшить довіру. Критика сприймається дитиною, як відмова зрозуміти її інтереси і тому викликає замкнутість або агресію. Показати дитині, що існує багато цікавих розваг окрім комп'ютера, які не тільки дозволяють пережити гострі відчуття, а й тренують тіло і нормалізують психологічний стан, – спільні заняття (походи в кіно і на природу, фізкультура і спорт, настільні ігри і т.д.). Батькам необхідно: постаратися обережно регламентувати час проведений дитиною за комп'ютером; демонструвати особистий приклад; скористатися позитивними можливостями комп'ютера (програмування, веб-дизайн, графіка, анімація); запропонувати інші можливості проведення часу; використати комп'ютер як елемент заохочення; звернути увагу на ігри, в які грають діти, так як деякі з них можуть стати причиною безсоння, дратівливості, агресивності, специфічних страхів; обговорюйте ігри разом з дитиною; віддайте перевагу розвиваючим іграм. У випадках, якщо самостійно батьки і педагоги не можуть впоратися з проблемою, слід звернутися до психологів у спеціалізовані центри. Часто буває так, що за уявною комп'ютерною залежністю можуть ховатися проблеми іншого характеру.

Проблема комп'ютерної залежності актуальна. Батьки зазвичай не звертають уваги на поглинання дитини комп'ютером, якщо у поведінці не виникає інших яскраво виражених відхилень: крадіжки, прогули, бродяжництво. Немає сенсу ігнорувати комп'ютерні можливості, необхідно їх використовувати в міру необхідності, а розваги у вигляді комп'ютерних ігор, необхідно поєднувати з активними діями у реальному світі. Також можна зробити висновок про те, що сучасні інформаційні технології в цілому, і комп'ютерні технології зокрема істотно трансформували структуру дозвілля сучасних дітей. В цілому отримані дані демонструють явний вплив техноеволюційних процесів на трансформацію підліткової субкультури. Перебудовується сфера дозвілля, інформаційне середовище, змінюються характеристики навчального процесу. І в зв'язку з цим, сьогодні очевидна необхідність розширення проблематики досліджень, які мають торкатися власне змістових аспектів безпечної взаємодії людини з комп'ютером.

Список використаних джерел:

1. Вікова та педагогічна психологія : [навчальний посібник] / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.

2. Войскунский А. Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета / А. Е. Войскунский // Психологический журнал. – К. : 2004. – № 1. – С. 90–100.

3. Дети в кризисных ситуациях : профилактика негативных явлений и социально-психологическая помощь / под общ. ред. И. Д. Зверевой. – К. : Научный свет, 2001. – 63 с.

4. Дуброва Т. Вплив комп'ютерних ігор на особистість дитини [Текст] / Тетяна Дуброва, Нестор Дубневич // Психолог. – 2010. – № 8. – С. 26-30.

5. Заверико Н. Соціально-педагогічні технології профілактики ризикованої поведінки неповнолітніх / Н. Заверико // Вересень. – 2007. – № 1/2. – С. 95-102.

УДК 37.015.31„19/20”:613.42(045)

СПІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ХЛОПЦІВ ТА ДІВЧАТ ЯК ФАКТОР СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ (ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

О. І. ОНИПЧЕНКО

Початок ХХ століття став переломним у науковому становленні питань статевого виховання у вітчизняній педагогічній думці. Беззаперечною заслугою вчених цього періоду було те, що вони висували й вирішували питання підвищення педагогічної культури батьків, вказували на необхідність цілеспрямованої й організованої сумісної роботи батьків і школи зі статевого виховання підростаючих поколінь, відстоювали користь спільного навчання хлопців та дівчат.

На погляд багатьох авторів, які досліджували зазначений період, зародження ідей сексуальної педагогіки стало можливим як завдяки появі перших жіночих навчальних закладів, так і педагогічного дискурсу про спільне навчання й вихованні хлопців та дівчат. Його наслідком стали перші спроби створення дитячих загальноосвітніх закладів спільного за статтю навчання. Одним з подібних проектів була середня школа спільного навчання Є. Левицької, що була створена у 1900 р. Унікальність цього навчального закладу полягала в тому, що в освітній системі того часу спільне навчання хлопців та дівчат у середній школі не практикувалося, і тому педагогічні ідеї Є. Левицької носили експериментальний характер і певний час не набули широкого розповсюдження, хоча й вплинули на загальний фон институціоналізації педагогіки в Росії [9-11].

Серед сучасних дослідників, які розглядали деякі аспекти спільного навчання хлопчиків і дівчинок крізь призму статевого виховання слід зазначити: А. Пижіков „Роздільне навчання у радянській школі” (2007); В. Базарный „Дитя людське. Психофізіологія розвитку та регресу” (2010); Є. Турутіна „Соціокультурний і освітній контекст виникнення питання статевого виховання дітей у дискурсі російської педагогіки” (2010); В. Румянцев „Багаточисельні наслідки безстатевої освіти” (2012).

Мета статті: показати шляхи вирішення проблем статевого виховання дітей і підлітків у школах на початку ХХ століття через впровадження спільного навчання хлопців та дівчат в історико-педагогічній спадщині вітчизняних педагогів.

Під час обговорення питання щодо спільного навчання хлопців та дівчат, були різні аргументи на користь або неможливість такого навчання. Серед прихильників спільного навчання основні аргументи стосувалися рівності прав жінок та чоловіків.

Якщо ми звернемося до основних дискусійних питань, що стосуються спільного навчання, то багато учасників дискусії висловлювалися про те, що зменшення обсягу загальноосвітніх предметів для жінок недоцільна й програми повинні бути негайно зрівняні в середніх навчальних закладах як для чоловіків, так і для жінок. Інші учасники вважали, що оскільки розумові здібності жінок більш низькі, ніж в чоловіків, тому можливість одержання ними такої ж загальної освіти як чоловікам здається неприпустимим [4].

Основні аргументи противників спільного навчання були такими:

1) психологічні розбіжності, різниця в „природі чоловіків та жінок”, що знаходить вираження в різних потребах, настроях, різних темпах розвитку;

2) серйозної небезпеки зазнає моральність дітей та підлітків;

3) чоловічи середні школи вимагають від своїх учнів більш посиленої роботи на напруги;

4) лише невелика кількість дівчат згодом буде навчатися у вищих навчальних закладах, а інша частка буде отримувати освіту за планом, який їм менш підходить;

5) навчання призведе до пониження рівня знань хлопців тощо [9].

З погляду економічного й правильного змагання між представників обох статей, вирішення питання на користь спільного навчання не підлягало сумніву. (Особливо невеликі поселення не могли дозволити відкрити два збиткові заклади одного типу).

Розглядаючи різні думки щодо питання про взаємодію статей при спільному навчанні хлопців та дівчат, дослідник цього питання К. Житомирський зазначив основні його *pro* і *contra*.

Головне побоювання в спільному навчанні представників різної статі, зазначає дослідник, деякі бачили у постійному перебуванні на очах один у одного учнів різної статі, а „умови сучасної цивілізації такі, що бажане збереження статевого почуття в дрімаючому стані як можна довше”. Як відомо, „у 13-15 років, а в дівчат на два роки пізніше, наступає статева зрілість почуттів, яке повинне бути або задоволене або стримуване зусиллям. Присутність або відсутність протилежної статі тут майже не відіграє ролі, оскільки вік статевої зрілості залежить від клімату, раси,

© О. І. ОНИПЧЕНКО

індивідуальних особливостей і, мабуть, впливу на уяву за допомогою відповідних розмов, видовищ і описів, але не того як часто зустрічаються особи протилежної статі. У кожній родині разом виховуються брати й сестри, і через це в нікого не виникає ніяких побоювань. Діти й молоді люди однієї статі постійно спілкуються між собою, зустрічаються один з одним у гостях, на вулиці, у саду, на балах…, де вони не тільки дивляться один на одного, але й під час танців торкаються один одного, а це більш спряж „закоханості", ніж лише знаходження в одній кімнаті" [4, с. 165].

Як показала практика, товариські відносини між хлопцями й дівчатами виявляються досить сильною перешкодою „до розвитку статевої закоханості, як морального, так і фізіологічного характеру". Прототипом цих відносин є відносини між братами й сестрами в одній родині [4, с. 169].

Багатьма англійськими, американськими й вітчизняними власниками шкіл вказується на позитивний вплив на хлопців, яке має присутність дівчат у школі (а також на дівчат присутність хлопців). За свідченням Г. Бэдли, директора Бідэльськой школи, воно насамперед виявляється, з одного боку, у відсутності манірності в розмовах, а з іншого – у повній їхній пристойності (good form). Усяке порушення цієї пристойності (bad form) засуджується суспільною думкою школярів, а тому не зустрічається. Така ж стриманість виявляється й у вчинках, викликається почуття честі й лицарське відношення як до дівчат, так і між хлопцями. Оцінка серед товаришів протилежної статі має більший вплив на поведінку, ніж думка представника однієї статі. Знищуючи манірність і сором'язливість, спільне виховання в той же час знищує брутальність і нахабність, виховує характер у золотій середині природності й стриманості.

Може здатися на перший погляд парадоксальним, але більшість педагогів-практиків свідчили, що поділ статей при вихованні, переважно у школі, представляє саме ту небезпеку, яку прагнуть уникнути цим поділом. Поділ за статевою ознакою – головна причина більш раннього пробудження статевого почуття.

Брудні розмови між хлопцями бувають переважно в школі. Чим більше роз'єднаність за статтю, тем задушливіше атмосфера. „Недарма саме в закритих жіночих навчальних закладах вихованки п'ють коньяк, палять, грають у карти, збігають на маскарад і закохуються в кожного чоловіка, який тільки проникає за високі стіни інституту (гімназії), тоді як у наших жіночих гімназіях навіть паління представляється найвищою мірою рідкісне явище. Тому, знищити атмосферу брудних розмов, зберегти чисту уяву наших дітей найкраще досягається спільним вихованням" [4, с. 169].

Розглядаючи питання статевої етики, К. Лебединцєв указує на те, що школа не може обмежитися тим, щоб тільки збагачувати розум підростаючого юнака правильними поглядами на основні питання статевого життя; „вона повинна також усіма заходами сприяти зміцненню його волю, щоб повідомлені йому погляди він був здатний реалізовувати у життя". Із цією метою школа повинна звернути серйозну увагу на період статевого дозрівання, що припадає на середні її класи. В цей період, як відомо, „відбувається вповільнення в ріст усіх психічних здібностей", тому школа, підлаштовуючись до потреб зростаючого організму, повинна сповільнити поступальний рух своїх програм і звернути більшу увагу на фізичний і естетичний розвиток, „намагатися дати вихід прагненням молоді до творчості". У загальному зміст усіх заходів школи повинен направлятися на підтримку та зміцнення в молоді чисте й моральне відношення до протилежної статі, а засобом до цього буде така організація навчально-виховного процесу у школі й позашкільному житті юнацтва, „при якій молодь обох статей можливо частіше вступала б у спілкування один з одним на ґрунті спільної праці й розвитку своїх творчих сил. А це здійсниться в найбільш повній мері тільки тоді, коли школа стане спільною для учнів обох статей від першого до останнього щабля" [5, с. 155].

Звертаючись до специфіки психології статей, М. Рубінштейн вказував, що при загальній людській психіці, у чоловіків та жінок своє коло уявлень та інтересів. „І психологія й життя однаково відзначають значно більший естетизм жінки й до того ж в особливій формі: у той час як чоловік схильний більше задовольняти свою потребу в красі об'єктивним шляхом, тобто насолоджуючись прекрасним поза собою, створюючи сам об'єкти милування, у жінки відчувається сильна тяга розглядати саму себе як художній твір, – вона йде суб'єктивним шляхом у себе, однак ця різниця психіки хлопців та дівчат, як і чоловіків і жінок, не вирішує питання, яка з них більш правильна" [6, с .68].

Не тотожні й пам'ять і мислення в тих і в інших, зазначає М. Рубінштейн. На відмінності в цій сфері вказує цілий ряд дослідників, у тому числі Мейман. Так, відносно пам'яті в різні періоди розвитку, виявляються то хлопці, то дівчата попереду, поки, нарешті, після 14 років хлопчики не йдуть остаточно вперед. Відмінність у мисленні встановлюється вже тим, що інтереси й коло уявлень в обох половин людства вже в дитячому віці не однакові, і ця відмінність із віком збільшується.

Вказуючи на різницю у психіки, педагог зазначає, що не дає права обмежити обсяг жіночої освіти й може розглядатися тільки як серйозний привід до іншого розподілу матеріалу й застосуванню інших методів навчання та виховання.

Одним з аргументів спільного навчання було те, що оскільки жінка претендує на рівні права із чоловіком, то природно, що їй повинна бути дана й відповідна підготовка до життя, а це значить,

що їй потрібно така сама освіта, що й в чоловіків. Було б нелогічно, зрівнюючи її в правах, пред'являти до її підготовленості які-небудь інші вимоги. Отже, „лозунг „рівність статей у всьому" природно-логічним шляхом приводить у такий спосіб до іншого гаслу, що користується більшими симпатіями нашого часу «геть роздільність виховання й навчання" [6, с. 61].

Таким чином, зазначає М. Рубінштейн, проблема спільного навчання ще раз показує нам, як „наївно думати, що педагогічні питання це тільки питання школи", оскільки для успішного вирішення цього питання необхідні взаємозв'язок філософії культури, етики, психології й особливо педагогічної психології.

Слід зазначити, що активно обговорювалися питання спільного навчання й виховання на „З'їзді по сімейному вихованню". Розглядаючи питання раціональної постановки сімейного виховання однією з головних вимог, яке З'їзд пред'явив школі – це „створення в школі *сімейної атмосфери.* Оскільки в родині діти одержують спільне виховання дітей обох статей, то цілком логічно, щоб і в школі тривало спільне навчання й виховання дітей обох статей, тому обопільне зближення родини й школи дозволить перетворити виховну систему. Як відзначала більшість учасників З'їзду, спільне навчання безпосередньо торкається й інших аспектів виховання, зокрема статеве виховання, яке обговорювалося в різних секціях: І-ої – загальних питань, ІІІ-ої – фізичного виховання, ІV-ої – морального виховання, VІ-ої – суспільного виховання, а особливо докладно питання статевого виховання проходило через усі доповіді й пропозиції V-ої секції „Питання спільного навчання й виховання"[10].

Обговорення питання про спільне навчання почалося з доповіді М. Румянцева, що мало характер розбору звичайних упереджень проти спільного навчання.

По-перше, не заперечуючи відмінності між щиросердечними особливостями чоловічого й жіночого типу, доповідач рядом міркувань, цитат і доводів, заснованих на анкетах і психологічних дослідженнях доводив, що жінка в інтелектуальному відношенні не нижче, а, може бути, і вище чоловіка. Таким чином, зазначає М. Румянцев, відпадає один з головних аргументів проти спільного навчання, згідно якого дівчата повинні навчатися окремо від хлопців, тому що нібито їм не під силу програми чоловічих навчальних закладів і, отже, з'єднавши хлопців і дівчат, ми понизимо освітній рівень школи. Доповідач навіть навів дані американської, шведської й фінляндської шкіл зі спільним навчанням, які не підтверджують цього побоювання, а також і спостереження над спільними школами, що недавно відкрилися у Росії.

По-друге, досвід тих же шкіл спростував побоювання за „моральність" дітей, що віддаються в спільні школи, а саме: спільна робота не тільки не будить передчасно статевих інстинктів, але, навпаки, сприяє більш пізньому їхньому прояву.

На закінчення, доповідач оголосив тези, що містили в собі всі основні думки з питань спільного навчання й виховання: 1) чоловік і жінка, як рівноцінні діячі громадського життя, повинні одержувати однакову по широті й всебічності освіту; 2) навчання хлопців і дівчат в інтересах обох статей, самої школи й морального оздоровлення суспільства, повинне бути спільним на всіх щаблях; 3) відмінності в ході психічного розвитку хлопців та дівчат не можуть бути на перешкоді для спільного навчання; 4) спільне навчання можливе тільки в школі нового типу, яка розуміє завдання виховання й прагне до індивідуалізації навчання [10, с. 104].

Будучи природнім продовженням вступної доповіді, наступна доповідь М. Соколова була присвячена „Практичним питанням спільного навчання", переносячи слухачів з області загальних міркувань у *практичну обстановку спільної школи*, яка починала складатися в Росії. Насамперед доповідач охарактеризував необхідну атмосферу, яка повинна панувати в спільній школі: 1) забезпечення учительським і виховательським персоналом, що має необхідну педагогічну освіту; 2) спільність має на меті повну рівність в правовому й матеріальному відношенні вчителів і вчительок, вихователів і виховательок; 3) виховна система повинна бути спрямована на розвиток в дітей обох статей почуттів взаємоповага й товариства, а для цього слід дотримуватися принципу рівності дітей як у відношенні до них педагогів, так і в їхніх заняттях, прогулянках, екскурсіях та іграх; 4) здійснення принципу спільності можливо тільки при взаємоповазі й довірі родини й школи, оскільки серйозна виховна робота школи може проводитися тільки в спільній школі, що є прототипом нормального людського суспільства й природнім продовженням нормальної родини.

Слід відзначити, що підготовча робота З'їзду передбачала не тільки читання й обговорення доповідей, але й вироблення програм для дослідження постановки спільного навчання й виховання у вітчизняних середніх і початкових школах. Ці програми, у вигляді анкет були розроблені особливою комісією, по них були зроблені зразкові обстеження декількох шкіл і заслухані доповіді тих осіб, що збирали матеріал – д-р М. Морозов і О. Дернова.

Пропускаючи питання організаційного порядку, які дають загальну картину школи й постановку організаційних питань у ній, заслуговує увагу група питань, що спрямована на з'ясування порівняльної успішності хлопців і дівчат, їх інтереси, різницю в характері занять (класних і домашніх). Ці відповіді давали уявлення про духовні сили й інтереси дітей обох статей, про їх працездатність і стомлюваність.

Також заслуговує увагу група питань стосовно морального, естетичного й суспільного виховання відносно хлопців і дівчат окремо. У зв'язку з особливим інтересом до цих питань, наведемо деякі з них: „Чи однакові права й обов'язки хлопців і дівчат? Як залагоджувалися відносини між хлопцями й дівчатами у випадку непорозумінь, що виникали? Чи спостерігалися випадки дружби між хлопцями й дівчатами й не чи не виявляла ця дружба характеру особливої задушевності й сентиментальності? Чи не спостерігалося під впливом спільного навчання згладжування відмінностей у характері хлопців та дівчат?" [10, с. 108].

Особлива група питань була направлена на дослідження періоду статевого дозрівання: „Чи відбивається початок періоду статевого дозрівання на успішності занять хлопців і дівчат і як реагує школа на ці явища? Не чи було випадків провин на статевому ґрунту?" [10, с. 109].

Серед питань також були ті, що з'ясовували естетичні інтересів окремо хлопців та дівчат на предмет відвідування театру, концертів, виставок, бажання виступати на сцені, на предмет спільності проходження дозвілля учнів, ігор і розваг тощо.

Продовжуючи обговорення питання доцільності сумісного навчання, з дуже змістовною доповіддю виступив представник батьківського комітету гімназії Харківського Суспільства Взаємодопомоги працюючих жінок д-р М. Алексєєв. Доповідь його була узагальненням результатів спільного навчання, за даними анкети, що були зроблені батьками учнів спільної гімназії Суспільства Взаємодопомоги працюючих жінок.

Доповідач підкреслив, що оскільки анкета складалася батьками й була звернена насамперед до них, то вона висвітлювала відношення батьків до школи й до проблемі сумісного навчання хлопців та дівчат, до того ж, успіх школи, що згрупувала близько себе багато культурних батьків, уже визначає сприятливий характер відповідей. Анкета проводилася анонімна. Серед питань можна виділити ті, які спрямовані на з'ясування причини поміщення дитини в спільну школу, можливі „небезпеки" від спільного навчання (окремо для дівчат й для хлопців), а також позитивні й негативні сторони спільного навчання.

Проаналізувавши схвальні відгуки батьків щодо спільного навчання, д-р М. Алексєєв зробив узагальнюючі висновки:

1. Для дівчат: більш різнобічний розвиток; сміливість, більша самовпевненість, самостійність; помітний прояв наполегливості; менша сором'язливість; зменшення кокетства; більша життєрадісність; краща манера тримати себе; менше розбещеності, менше схильності до одягу; підвищення розумових інтересів, більша серйозність тощо.

Цікаво, зазначив доповідач, що, якщо порівнювати негативні відповіді, яких була незначна меншість, то, сміливість, ініціативність дівчинки перетворюється в них у брутальність, різкість, але, зауважує автор, „у вразливих дітей, що й легко піддаються чужому впливу, особливо в дівчинок, може мати місце в середніх класах (починаючи з 3-го) деяке хлоп'яцтво, яке надалі зовсім зникає" [10, с. 111].

2. Для хлопчиків серед переваг спільного навчання вказуються наступні: їх облагороджування, відсутність свари, вульгарних розмов, пісень, читання брутальної літератури; більш стримана й пристойна поведінка, більша охайність; відсутність фатівства, залицянь; підвищення естетичного смаку; більша моральна чутливість; розвиток волі.

Недоліки спільного навчання були зазначені дуже невеликою кількістю батьків: брутальність і різкість, зайва самовпевненість; „антагонізм до дівчинками»; затримка в заняттях через дівчат, що відстають (починаючи з 4-го класу).

Слід зазначити особливу групу доповідачів, В. Фріденберг й Н. Урсін, яка розглянула інші аспекти сумісного навчання та виховання хлопців та дівчат, перший – у родині, другий – у спеціальних інтернатах.

Порушуючи питання про сімейну підготовку дітей до спільного навчання в школі, В. Фріденберг справедливо відзначає, що „єдність родини й школи у вихованні й викладанні становить найпершу й безумовну вимогу раціональної системи виховання". У цьому відношенні, підкреслює автор, гальмують справу прогресивної школи не тільки „обивательська родина", що опікується тільки про те, щоб діти переходили із класу в клас, але й культурні родини, у яких панує розлад між пропагуванням „високих принципів й практикою повсякденного життя". Так, „у кожній сім'ї є мимоволі спільне проживання хлопців і дівчат в одній квартирі, але немає спільного виховання... Більше самостійності, більше волі надають хлопчикові, ніж дівчинці. Безстрашність, уміння володіти собою, наполегливість, моральне й фізичне загартування, усе це риси, безсумнівно, необхідні й цінні для хлопця, вважають батьки, але для дівчинки ці ж риси більшості родин вважаються зайвими й навіть шкідливими".

Однак, зазначає В. Фріденберг, моральні, естетичні вимоги, що висуваються до чоловіка та жінки, повинні бути однакові. Індивідуалізація виховання повинна будуватися не за статевою ознакою, а за наявних властивостях дитини, оскільки „часто психологічна різниця між двома хлопцями буває набагато суттєвіше, ніж різниця між хлопцем і дівчиною" [10, с. 112].

Досвіду життя й діяльності одного з найцікавіших типів інтернату – інтернату зі спільними вихованням, була присвячена доповідь Н. Урсін. Будучи завідувачкою інтернату, Н. Урсін відзначила, що весь навчально-виховний процес проводить основну ідею – ідею про повну рівність дітей обох статей, а також трудовим принципом, що об'єднує завідувачку, її помічницю й усіх вихованців. Виховний вплив спільного навчання виявився так сильно, що важкі у виховному відношенні діти або покинули навчальний заклад, або підкорилися загальному духу товариства, що вимагає повної рівності у відносинах, не допускає ні кокетства, ні властолюбства, ні образи сильним слабкого. Секрет успіху цього інтернату полягає в тому, що в ньому був послідовно проведений принцип розумного сімейного виховання; дух здорової родини також проявився у спільному вихованням дітей завідувачці з вихованцями інтернату й підтримувався сумісною працею й розвагами.

Таким чином, питання про спільне навчання й вихованні хлопців і дівчат, безпосередньо пов’язують із рівноправністю жінок і з необхідністю одержання ними однакової серйозної освіти, що готує до життя. Природно, що жінка – повноправна громадянка, член суспільства й родини. Чим освіченіше буде жінка, тем свідоміше вона буде ставитися до своїх прав і обов'язків, тим краще вона їх виконає, тим вище підніме вона родину й суспільство. Отже, освіта жінки, безсумнівно, повинна бути рівноцінна чоловічої й всебічно повинна готувати жінку до життя. А тому навчання хлопців і дівчат повинне бути спільним [9].

Список використаних джерел:

1. Андриевская М. Воспитание девочки в переходном возрасте / М. Андриевская // Вестник воспитания. – 1909. – № 9. – С. 28–31.
2. Волкова М. К вопросу о физическом воспитании мальчиков / М. Волкова // Русская школа. – 1903. – № 1-4. – С. 72–94.
3. Современное воспитание и половая нравственность (по Паульсену) // Вестник воспитания. – 1908. – №6. – сентябрь. – С. 110-141.
4. Житомирский К. К сексуальному вопросу в педагогике / К. Житомирский // Русская школа. – 1905. – № 7-8. – С. 152-174.
5. Лебединцев К. Наша молодежь и вопросы половой этики / К. Лебединцев // Вестник воспитания. – 1907. – № 8. – С. 143–162
6. Рубинштейн М. Вопрос о совместном обучении в свете современной педагогики / М. Рубинштейн // Вестник воспитания. – 1912. – №5. – С. 59-94.
7. Румянцев Н. Спорные вопросы воспитания (по поводу съезда по семейному воспитанию) / Н. Румянцев // Воспитание и обучение. – 1913. – № 1. – С. 3-14.
8. Румянцев Н. Проблема полового воспитания с психологической точки зрения / Н. Румянцев // Вестник воспитания. – 1912. – №8. – С. 30-71.
9. Симонов И. С. Школа и половой вопрос. – Петроград, 1920. – 52 с.
10. Соколов Н. Вопросы совместного обучения и воспитания на Съезде по семейному воспитанию / Н. Соколов // Русская школа. – 1913. – №4. – С. 100-114.
11. Турутина Е. С. Социокультурный и образовательный контекст возникновения вопроса полового воспитания детей в дискурсе российской педагогики / Е. С. Турутина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – Выпуск 10 (100). – С. 10-14.

УДК: 316.4 : 316.42

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ТА ЗАХИЩЕНІСТЬ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

О. О. ТЮТИМОВ
А. П. ФРАДИНСЬКА

На сьогодні розвиток молоді відбувається, перш за все, з вибору: яким чином і в якому напрямку молода людина хоче розвиватися. Батьки мають не аби який вплив на особистісне зростання молодих людей, але значущу роль все ж таки відіграє їхнє соціальне оточення.

Наявна ситуація в українському суспільстві та державі потребує у нагальних змінах, спрямованих на підвищення рівня розвитку культурних цінностей, економічних досягнень тощо. Це вимагає формування базових умов, які є сприятливими для кожного наступного етапу перетворень. За усіма соціально-економічними критеріями Україна відстає від більшості країн та залишається на узбіччі світових інноваційних систем. Це, у свою чергу, гальмує її соціально-економічний і політичний розвиток.

Дослідження проблеми перспектив розвитку та захищеності української молоді відображено у працях таких науковців як: Р. Бернс, В. Джемс, Е. Еріксон, К. Роджерс,. М. Розенберг та ін.

Метою статті є аналіз наукових поглядів щодо проблеми розвитку та захищеності сучасної молоді в Україні.

Державна молодіжна політика в Україні щодо освіти, соціально-політичної, економічної галузей, розвитку духовного, культурного, фізичного потенціалу молоді та функціонування молодіжних організацій визначається законодавством України. Державна молодіжна політика – це системна діяльність держави. Основними принципами державної молодіжної політики України є наступні:

1)повага до поглядів молоді та її переконань;

2)надання права і залучення молоді до безпосередньої участі у формуванні та реалізації політики й програм, що стосуються суспільства загалом і молоді зокрема. Головним є – не викрадати ідеї молодих людей, адже молодь теж хоче прогресувати в житті, бажає добра своїй країні та покращення життя у цілому. Але, на жаль, більшість вищих ланок не звертають на їхню працю навіть уваги, відштовхуючи молодих людей з країни, яку б вони могли змінити на краще. Тим самим, вказані вищі ланки спричиняють психологічний дискомфорт молодим талановитим людям;

3) правовий та соціальний захист, розвиток і захист інтелектуального потенціалу молоді, покращення умов і створення гарантій для здобуття молоддю освіти, спеціальної професійної підготовки та перепідготовки;

4) забезпечення зайнятості молоді, її правового захисту з урахуванням економічних інтересів, професійних і соціальних можливостей суспільства.

Молодь – є важливою основою для сучасного українського суспільства, носієм інтелектуального потенціалу, визначальним чинником соціально-економічного прогресу. Від спроможності молоді бути активною творчою силою значною мірою залежить процес державотворення.Соціальне становище молоді як однієї з найбільш уразливих категорій населення, що характеризується наявністю амбіцій, завищених очікувань щодо перспектив, пошуком власного шляху і прагненням до самореалізації, – є показником успішності суспільства, можливості реалізації його потенціалу [2].

Соціальна служба зайнятості населення створена для вирішення питань, пов'язаних із працевлаштуванням і кадровим забезпеченням усіх сфер діяльності нашої української держави. Актуальним завданням для зазначеної служби – є визначення попиту на ринку праці щодо певних професій, а також дієвого способу підготовки до них майбутніх фахівців. Але потрібно також акцентувати увагу на тому, що вказана служба зайнятості не завжди є спроможною щодо якісного виконання свого завдання. Причина полягає у тому, що іноді молодь не може вибирати те що їй подобається, адже цього не існує.

© О. О. ТЮТИМОВ
© А. П. ФРАДИНСЬКА

На сьогодні актуальною проблемою є безробіття молоді, адже саме вона виходить з таких питань як:

1. Нестача інформації щодо потреб сучасного ринку праці під час вибору майбутньої професії;

2. Професія, отримана випускником вищого навчального закладу, часто в нових мінливих умовах не має попиту на ринку праці;

3. Роботодавці часто не спроможні оцінити такі переваги молоді, як мобільність, гнучкість, здатність до швидкого навчання, а з іншого боку, багато випускників не володіють навичками пошуку роботи, ведення переговорів з роботодавцями;

4. Невідповідність завищених вимог молоді відносно високої заробітної плати та сприятливих умов праці наявним можливостям роботодавців;

5. Завищені критерії оцінки професійної підготовки молодих фахівців з боку роботодавців [8].

Ще одна головна проблема сучасної молоді полягає у тому, що роботодавці не поспішають брати на роботу молодих людей, які щойно закінчили вищий навчальний заклад, по причині відсутності в них досвіду практичної діяльності. Роботодавці вимагають від претендентів на вакансію наявності як мінімум 3-х років стажу роботи за спеціальністю. Але наразі це є великою проблемою, адже роботодавці не бажають брати на практику студентів, пояснюючи це укомплектованим робочим колективом. В багатьох країнах така проблема вирішується досить просто – організації беруть на себе відповідальність за навчання молодого спеціаліста всім необхідним навичкам для певної посади. Важливо звернути увагу на досвід таких держав як ОАЕ, Ізраїль, країни ЕС, Білорусії яка забезпечує роботою майже усіх.

Аналізуючи вищеописане необхідно звернути увагу на варіантах поліпшення ситуації:

1. Посилити діяльність державних органів у напрямках забезпечення зайнятості молоді;

2. Прагнути до формування в молодих фахівців реальних очікувань щодо майбутньої професії та подальшого працевлаштування;

3. Основним завданням органів служби зайнятості має бути застосування ефективних заходів щодо підвищення шансів молодих людей інтегрувати в структуру ринку праці, знайти свою ланку у ньому та стати конкурентоспроможними;

4. Підвищити конкурентоспроможність на ринку праці окремих категорій молодих громадян (молоді без практичного досвіду роботи, молодих жінок, які мають малолітніх дітей, інвалідів тощо);

5. Приділяти значну увагу розвитку системи перепідготовки, підвищення кваліфікації молодих працівників [8].

Віднедавна у м. Львів активно розвивається ІТ-галузь. Наразі в місті є більше, ніж 140 ІТ-компаній, у яких працює понад чотири тисячі ІТ-фахівців, переважно якими є українці. Наприклад, щороку рівень розвитку ІТ-галузі у м. Львів зростає на 30%. Можна зрозуміти прагнення української молоді потрапити на роботу в зазначену сферу, адже це інтелектуальна та високооплачувана робота. Проте, опанувавши спеціальністю, випускники львівських вищих навчальних закладів здебільшого не одразу можуть приступити до роботи в ІТ-компаніях, адже не володіють англійською мовою на достатньому рівні та, відповідно, не витримують конкуренції.

Наразі в Україні йде тотальне накопичення інтелектуальних ресурсів. З метою розвитку українських компаній та успішного продажу їхніх продукцій, існує потреба в людях, які мають досвід 15-20 років роботи в ІТ-сфері.

Заходи для успішного працевлаштування молоді в ІТ-сфері:

1. Спільно зі службою зайнятості необхідно організувати навчальні курси для людей, які наразі не мають роботи або не можуть її знайти та долучитись до галузі ІТ;

2. Вивчення людського капіталу, адже служба зайнятості має заходи для проведення моніторингу випускників вищих навчальних закладів: у якій компетенції вони є, чи задовольняють вони вимоги ІТ-галузі;

3. Професійна орієнтація в школах: математика, англійська мова тощо. Наразі рівень школярів, що вступають до університетів, падає, а без цього ВНЗ не здатні надати їм належну компетенцію.

У межах заходу „Тебе шукає робота” Державний центр зайнятості, асоціація „Інформаційні технології України”, Львівська міська рада, Львівська ОДА, ЛНУ імені І. Франка та НУ „Львівська політехніка”, а також Львівський кластер інформаційних технологій та бізнес-послуг підписали Меморандум про співпрацю в ІТ-галузі. Згідно з документом, сторони зобов`язалися сприяти розвитку цієї галузі, створенню нових робочих місць та підготовці висококваліфікованих спеціалістів.

Ще однією проблемою сучасної молоді є їхнє забезпечення власним житлом. Право громадян України на житло закріплено у ст. 47 Конституції України. Для його реалізації держава має створити умови, за яких кожен громадянин має вирішити житлову проблему шляхом будівництва або придбання житла у власність, взяття в оренду чи отримання соціального житла.

Проблема забезпечення житлом, як і отримання освіти та працевлаштування, вважається однією із першочергових у суспільстві, оскільки відсутність можливості самостійного господарювання призводить до низки негативних наслідків соціально-економічного характеру та є найвагомішою причиною демографічної кризи [5].

Відсутність власної оселі для наших співвітчизників на сьогодні є значущою і найбільш складною проблемою, особливо серед молоді, адже саме житлові труднощі є причиною багатьох розлучень і зниження народжуваності у молодих сім`ях [1; 6]. Країна, яка не дбає про сприятливі умови для молодої сім`ї, залишає себе без майбутнього, адже, як свідчить статистика, до 80% дітей народжується саме у молодих сім`ях [2]. Відсутність перспектив покращення житлових умов впливає також і на проблему „відпливу розумів", коли найобдарованіша молодь виїжджає до країн, де рівень життя є кращім [4].

Для вирішення проблем забезпечення молоді житлом Державний фонд сприяння молодіжному житловому будівництву має вирішувати такі завдання:

1. Розроблення нових фінансово-кредитних програм, спрямованих на розв`язання житлових проблем молоді та інших верств населення;
2. Залучення коштів для кредитування громадян з метою фінансування будівництва (реконструкції) і придбання житлових будинків, об`єктів соціального, науково-технічного, виробничого, торговельного, культурно-побутового і спортивно-оздоровчого призначення;
3. Кредитування, у тому числі – пільгове, та фінансування витрат на будівництво (реконструкцію) і придбання житла для молоді та інших верств населення;
4. Компенсація відсоткової ставки кредитів комерційних банків, наданих молодим сім'ям та одиноким молодим громадянам на будівництво (реконструкцію) і придбання житла тощо [8].

В умовах гострої житлової проблеми в Україні програма молодіжного житлового кредитування, яка реалізується Фондом, є єдиною програмою, що дає молоді змогу отримати нове житло в кредит на пільгових умовах. При цьому, під молодіжним житловим кредитуванням ми розуміємо надання пільгових довготермінових (до 30 років) кредитів молоді для будівництва та придбання житла під іпотеку та механізм часткової компенсації відсотків за кредитами комерційних банків, які надаються молоді на будівництво і придбання житла, що вже дало змогу залучити додатково кредитні ресурси комерційних банків (тобто позабюджетних ресурсів) на реалізацію Державної програми забезпечення молоді житлом

Наразі програми стосовно забезпечення молоді житлом не є досконалими й будуть покращуватись. На сьогодні існують певні пропозиції щодо покращення програми забезпечення молоді житлом:

1. Знизити перший внесок з 3% до 1%;
2. Підвищити віковий бар'єр молодої сім`ї до 35 років, адже часто існує значна вікова різниця в подружній парі;
3. При визначенні платоспроможності сім'ї, враховувати забезпеченість їхніх батьків [3].

На жаль, у програмі „Молодь України" багато чого не виконано. Як засвідчили результати проведеного Рахунковою палатою аудиту використання коштів держбюджету на виконання Державної цільової соціальної програми „Молодь України" Кабінет Міністрів фактично усунувся від комплексного вирішення нагальних проблем, що існують в молоді, яка становить на сьогодні третину населення України. Урядом не забезпечено розроблення і затвердження передбаченої чинним законодавством нової Загальнодержавної програми підтримки молоді, не здійснюється належний контроль.

Чинна програма „Молодь України" не стала рушійною силою у боротьбі з безробіттям у молодіжному середовищі, безпритульністю, СНІДом, іншими соціальними вадами. Численні семінари, конкурси, конференції, форуми, фестивалі, концерти, відзначення різних свят тощо (а це майже 73% проведених за програмою заходів) не забезпечують досягнення результативних показників: утвердження патріотизму молоді, її духовності та моральності, формування свідомого ставлення до збереження здоров'я і боротьби зі шкідливими звичками; не впливають на зменшення кількості молоді серед трудових мігрантів. З кожним роком мігрантів стає більше, тому держава повинна забезпечувати свій народ усім необхідним, щоб життя і розвиток для молоді були чудовими [7].

Крім того, кошти держбюджету в сумі близько 3,46 млн. грн. використовувались на виконання заходів програми з порушеннями законодавчих та нормативних вимог. Зволікання Урядом з реорганізацією центральних органів виконавчої влади, відповідальних за реалізацію державної молодіжної політики, призвело до того, що протягом 6 місяців поточного року так і не вдалося забезпечити функціонування Державної служби молоді та спорту України, а програму – привести до вимог чинного законодавства та розпочати виконання її заходів.

З метою розвитку української держави, потрібно приділяти значну увагу проблемам сучасної молоді. Молодь – це майбутнє людства, майбутнє для нас. Розвиток молоді, розвиток нових технологій, які створюються молодими людьми мають право на існування, тому підтримка державою молодих людей та їхніх прагнень до самореалізації є необхідною.

Доцільними напрямами подальших розвідок є емпіричне дослідження проблеми розвитку та захищеності сучасної української молоді.

Список використаних джерел:

1. Балакірева М. О. Про становище сімей в Україні : доповідь за підсумками : [навч. посібник] / М. О. Балакірєва. – К. : Знання-Прес, 2000. – 211 с.
2. Бевз Г. М. Прийомна сім'я, соціально-психологічні виміри : [монографія] / Г. М. Бевз. – К.: Видавничий дім „Слово”, 2010. – 352 с.
3. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї : [курс лекцій] / О.І.Бондарчук. – К. : МАУП, 2001. – 96 с.
4. Захарченко В. Г. Соціально-психологічні особливості готовності молоді до подружнього життя / В. Г. Захарченко // Український соціум. – 2004. – № 1 (3).
5. Зверєва І. Д. Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих ситуаціях : [навч. посібник] / І. Д. Зверєва. – К. : Знання-Прес, 2006. – 103 с.
6. Калмыкова Е. С. Психологические проблемы первого года семейной жизни / Е. С. Калмыкова // Вопросы психологии, 1983. – №3. – С. 83–89.
7. Капська А. Й Молода сім’я : проблеми та умови її становлення / А. Й. Капська. – К. : ДЦССМ, 2003. – 184 с.
8. Молодь та молодіжна політика в Україні: соціально-демографічні аспекти / за ред. Е. М. Лібанової. – К.: Інститут демографії та соціальних досліджень ім. М. В. Птухи НАН України, 2010. – 248 с.

УДК 37.0 : 37.018

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ ДО НОВИХ УМОВ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Г. П. ЧУФАЙ,
С. М. КОНДРАТЮК

Навчання першокласників потребує особливої уваги батьків, вчителів, шкільного психолога. Адже відбуваються зміни як у внутрішньому (фізіологічні зміни) так і зовнішньому (зміни вимог та обставин навчального процесу) світі. Першокласник переживає нові умови навчання, зокрема, режиму дня, що викликає значні навантаження усіх систем організму.

Шкільна адаптація дитини відбувається не одразу за декілька днів чи тижнів. Від сприятливого протікання цього процесу залежить не лише успішність навчальної діяльності, а й комфортність перебування дитини у школі, її здоров'я, позитивне ставлення до оточуючих.

Адаптаційний процес першокласників супроводжується такими рівнями: біологічний – відбувається фізіологічне підлаштування організму першокласника до змін у режимі і навантаженні; психологічний – формується, розвивається та засвоюється шкільна успішність і поведінка; соціальний – здійснюється оцінка змін в навколишній реальності через емоційне прийняття нової соціальної ситуації.

Метою статті є *висвітлення* проблеми адаптації першокласників до нових умов навчального закладу.

Термін „адаптація", який був запропонований німецьким фізіологом Х. Аубергом, з'явився ще наприкінці XVIII ст. Аналіз наукових джерел з цієї проблеми свідчить, що адаптація людини є складним соціально зумовленим явищем, взаємодією біологічної, психологічної та соціальної сторін адаптивної поведінки.

Адаптація – процес взаємодії особистості з середовищем, в якому особистість враховує особливості середовища й активно впливає на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб. Результатом адаптації має бути адаптованість, стан організму в результаті успішного здійснення процесу адаптації [3].

У сучасній науковій літературі вчені виділяють декілька видів адаптаційних процесів людини, а саме: за видами адаптаційного середовища – біологічна, соціально-психологічна, соціальна, педагогічна, професійна, соціально-професійна, виробнича, поведінкова адаптації тощо; за структурними компонентами адаптивного середовища – предметно-діяльнісна, технологічна, особистісна адаптації та інші; за впливом на особистість – позитивна, негативна; у процесі адаптації – внутрішня, зовнішня, дійсна адаптація, активна, пасивна, псевдоадаптація тощо.

Проблема адаптації до нових умов навчального закладу виникає у дітей різного віку (адаптація до дитячого навчального закладу, адаптація першокласника, адаптація п'ятикласника, адаптація першокурсника), що вимагає від них зміни раніше сформованого стереотипу поведінки.

Період, що триває орієнтовно протягом першого семестру навчання, можна позначити терміном „первинна адаптація". Саме на цей період доводиться основна робота педагогічного колективу, психолога, батьків школярів, котра спрямована на швидке звикання дітей до школи, пристосування до неї як середовища свого розвитку і життєдіяльності.

Т. Дуткевич [2] виділяє такі труднощі соціально-психологічної адаптації дитини до вимог навчання в школі:

- зміна режиму життєдіяльності. Дорослий повинен чітко, зрозуміло розкривати вимоги та доброзичливо контролювати їх виконання, використовуючи переважно схвалення дій дитини;
- специфіка відносин з учителем. Учитель займає іншу позицію, ніж вихователь дошкільного закладу. Він оцінює насамперед результати діяльності учня, а не його особистість. Дитина ж прагне до схвалення своїх дій з боку дорослого, а коли немає такого схвалення, вважає, що дорослий його „не любить";
- нові вимоги в сім' ї, члени якої починають серйозніше ставитись до дитини, до її діяльності в школі. Зростає обов'язковість у поведінці дитини. У центрі відносин з батьками – результати й процес учіння;
- згасання інтересу до школи при появі перших труднощів у навчанні, коли потрібно докласти зусиль, проявити наполегливість, працелюбність. Подальший розвиток позитивної навчальної мотивації залежить від формування навчальної діяльності.

З точки зору О. Каменської, працюючи з першокласниками, вчителям початкової школи особливу увагу необхідно приділяти розвитку провідної сфери особистості дитини шестирічного віку – мотиваційної, зокрема мотивації навчання [4].

© Г. П. ЧУФАЙ,
© С. М. КОНДРАТЮК

Чинники, які зумовлюють високий рівень адаптації (за Г. Чуткіною) [9]: адекватне усвідомлення свого статусу в групі ровесників; правильні методи виховання в сім'ї; відсутність (загалом) конфліктної ситуації в сім'ї; відсутність у сім'ї конфліктів через алкоголізм; високий рівень освіти батька, матері; функціональна готовність до навчання в школі, шкільна зрілість; високий статус дитини в групі до вступу в 1 клас; повна сім'я; задоволення від спілкування з дорослими; позитивний стиль ставлення до дітей з боку вихователя і вчителя під час підготовчого періоду.

Розглянемо чинники, що впливають на успішність адаптації дитини до школи [1]:

- функціональна готовність до початку систематичного навчання: організм дитини повинен бути функціонально готовий, тобто повинен досягти такого рівня розвитку окремих органів і систем, щоб адекватно реагувати на дії зовнішнього середовища. Інакше процес адаптації йде з великою напругою, оскільки діти, функціонально не готові до навчання, мають нижчий рівень розумової працездатності;

- вік початку систематичного навчання: не випадково адаптаційний період у шестирічок більш тривалий ніж у семирічок. У шестирічок спостерігається більш висока напруженість всіх систем організму, більш низька і нестійка працездатність. Рік, що відокремлює шестирічну дитину від семирічної, дуже важливий для її фізичного, функціонального і психічного розвитку. Саме в цей рік формуються такі важливі новоутворення: інтенсивно розвивається регуляція поведінки, орієнтація на соціальні норми і вимоги, закладаються основи логічного мислення, формується внутрішній план дій;

- стан здоров'я: це один з основних факторів, що впливають не лише на діяльність і успішність процесу адаптації до школи, а й на процес подальшого навчання. Найбільш легко адаптуються здорові діти. Важче від усіх адаптуються діти, у яких період новонародженості мав несприятливий перебіг, діти, котрі мали черепно-мозкові травми, котрі часто і тяжко хворіють, котрі мають в анамнезі різноманітні хронічні захворювання і особливо розлади нервово-психічної сфери;

- рівень тренованості адаптаційних механізмів: безумовно, першокласники, що відвідували раніше дитячий сад, значно легше адаптуються до школи, ніж „домашні”, не звичні до тривалого перебування в дитячому колективі і режиму дошкільної установи діти;

- особливості життя дитини в сім'ї: велике значення мають такі моменти як психологічна атмосфера в сім'ї, взаємостосунки між батьками, стиль виховання, статус дитини в сім'ї, домашній режим життєдіяльності дитини тощо;

- психологічна готовність до шкільного навчання: психологічна готовність передбачає інтелектуальну готовність (рівень розвитку пізнавальних здібностей), емоційно-вольову готовність (емоційна зрілість, адекватність емоційного реагування, вольова регуляція поведінки) і особову готовність (мотиваційна готовність, комунікативна готовність);

- раціональна організація учбових занять і режиму дня: однією з головних умов, без яких неможливо зберегти здоров'я дітей протягом навчального року, є відповідність режиму учбових занять, методів викладання, змісту і насиченості учбових програм, умов зовнішнього середовища віковим можливостям першокласників;

- відповідна організація рухової активності дитини: рухова активність – найефективніший спосіб попередження і своєчасного запобігання стомлення, підтримки високої працездатності. Тому включення до організованих занять рухомих ігор, правильний розподіл їх в режимі дня благотворно впливають на функціонування всіх систем організму, і перш за все на центральну нервову систему;

- організація навчального процесу з урахуванням статі дитини: процес адаптації до школи у хлопчиків і дівчаток має різний перебіг. Наприклад, в кінці навчального року втомлюваність хлопчиків в 8-10 разів більш виражена, ніж у дівчаток. Вчителям і батькам потрібно мати на увазі, що більш успішно виконуються завдання, якщо вони сприймаються дитиною як відповідні її статі. Наприклад, цікавість до вирішення складних завдань у хлопчиків вища за допомогою матеріального, а у дівчаток при емоційному схваленні успіху. Хлопчики більш успішно працюють поодинці, а дівчатка – в змішаній за статтю групі. Рівень домагань у хлопчиків вищий, вони більш автономні, і немов запрограмовані не любити види діяльності, котрі заохочуються дорослими. Якщо хлопчики у відповідь на фрустрацію (перешкоду отримати бажане) частіше реагують зменшенням спілкування, то дівчатка – більш жорсткою, направленою на досягнення цілі, поведінкою.

Період, що триває орієнтовно протягом першого півріччя навчання, можна позначити терміном „первинна адаптація”. Саме на цей період доводиться основна робота педагогічного колективу, психолога, батьків школярів, котра направлена на швидке звикання дітей до школи, пристосування до неї як середовища свого розвитку і життєдіяльності.

Для забезпечення максимально можливої адаптації першокласника необхідно врахувати [8, с. 39]:

- поглиблену діагностику навчального потенціалу дитини, особливостей інтелектуального розвитку та протікання психічних процесів;

- вивчення сімейного статусу учня, аналіз факторів, що негативно позначаються на шкільних успіхах;

- виявлення шкільного статусу дитини, рівня задоволеності своїм становищем у класі;

- корекційну роботу з дітьми, які потребують спеціальної допомоги (індивідуальні й групові консультування, тісну співпрацю з батьками);

- консультування та педагогічна просвіта вчителів;

- консультування та психологічний всеобуч батьків (класні години, тренінги тощо).

Особливого значення це питання набуває, якщо мова йде про шестирічного першокласника, який має влитися у навчально-виховний процес, адаптуватись до нової для себе систематичної учбової роботи, вимог класно-урочної системи, стильових особливостей діяльності вчителя, соціального середовища дитячого колективу. Залучений до багатьох нових шкільних обов'язків, він має ретельно й разом з усім класом працювати на уроці, бути стриманим, вчасно готувати домашні завдання та долати певні труднощі учіння. На заняттях діти мають бути зосередженими, не відволікатись, виявляти стриманість. Традиційна методика навчання ставить вимоги перед початківцями щодо пристосування до заданого темпу уроку, швидкої зміни видів діяльності, необхідності підводитись та відповідати на запитання вчителя. Тобто, ставить під „критичне навантаження" здатність шестирічних учнів адаптуватися до системи цих нових вимог [7, с. 41-45]. Адаптація молодшого школяра до шкільного буття сприяє перебудові пізнавальної, мотиваційної та емоційно-вольової сфер останнього.

В. Костіков [6, с. 105-106] визначає наступні пріоритетні завдання учителя у період адаптації дітей до школи: забезпечення індивідуального підходу; формувати культуру спілкування учнів; стимулювати мотивацію навчання та мотивацію успіху дитини; обмежене оцінювання навчальних результатів молодших школярів; формування учнівського колективу. Високі результати застосування з точки зору оптимізації процесу адаптації дитини до школи є досвід арт-терапевтичних, тобто мистецьких засобів самовираження учнів. Арт-терапія не лише може моделювати умови прискорення темпів адаптації усіх учнів класу, але і виступати в якості ефективного засобу допомоги невстигаючим та дітям, які опинилися в складних життєвих обставинах, що у значній мірі гальмує процеси адаптації до навчання.

С. Кондратюк [5] наголошує, що результатом психологічного супроводу в процесі адаптації до нових умов навчання виступає адаптивність, тобто здатність самостійно досягати відносної рівноваги у відносинах із собою та оточуючими у різних ситуаціях. Психологічний супровід дозволяє зберегти психічне та психофізичне здоров'я, попередити психічне перевантаження, сприяти процесу адаптації та соціалізації учнів.

Таким чином, важливо налагоджувати взаємодію батьків, вчителів, школярів. Необхідно, для успішної шкільної адаптації психологу використовувати напрямки роботи: діагностична робота; просвітницька робота з учителями та батьками; профілактична робота; корекційно-розвивальна робота; аналітична робота; психологічний супровід першокласників.

Список використаних джерел:

1. Бітянова М. Р. Робота психолога в початковій школі. / М. Р. Бітянова, Т. В. Азарова, Е. І. Афанасьева, І. Л. Васильева. – М. : Досконалість, 1998.
2. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Т. В. Дуткевич. – К.: Центр учбової л-ри, 2012. – 424 с.
3. Семиченко В. А. Психология деятельности [Текст] : модульный курс (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) для преподавателей и студентов / В. А. Семиченко. – К. : Издатель Эшке А. Н., 2002. – 247 с.
4. Каменская Е. Н. Психология развития и возрастная психология: конспект лекцій / Е. Н. Каменская. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 251с.
5. Кондратюк С.М. Вивчення вченими проблеми психологічного супроводу учнів з початкової до основної школи / С. М. Кондратюк, О. О. Кузьминська // Український науковий журнал „Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації". – 2015. – №3-4. – С. 92-96
6. Костіков В. О. Переваги арт-терапії як засобу адаптації дітей молодшого шкільного віку до умов навчально-виховного процесу / В. О. Костіков // Молодий вчений. – 2015 р., травень. – № 5 (20), частина 3. – С. 104-107.
7. Лісновська Л. Б. Роль самооцінювання в адаптації дитини до школи // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2006. – № 2. – С. 41-45.
8. Савченко О. Я. Навчання і виховання учнів 1 класу: [Методичний посібник для вчителів] / О. Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2002. – 464 с.
9. Чуткіна Г. М. Адаптація першокласників до педагогічного процесу школи: Автореф. дис. к.пед.н. / Г. М. Чуткіна // МГПИ ім. В. І. Леніна. – М., 1987. – 19 с.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ЛЮДЕЙ В ІНТЕГРОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ У СВІТЛІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНВЕНЦІЇ ПРО ПРАВА ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

УДК 378.091.2-056.2:[378.091.6:72.012](73)(045)

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ УНІВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ ДЛЯ НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

А. С. АРІЩЕНКО

Різноманітність контингенту студентів є ознакою сучасного суспільства й вимагає від викладачів ВНЗ застосування нових методів і форм роботи або вдосконалення вже існуючих. Імплементація принципів універсального дизайну для навчання в системі вищої освіти України, є основою в процесі забезпечення доступом до якісної освіти осіб із особливими освітніми потребами. Зарубіжний досвід застосування універсального дизайну в навчанні пропонує корисні рекомендації для розробки навчальних програм, вибору матеріалів та створення навчального середовища, що враховуватиме потреби всіх студентів у вищих навчальних закладах, у зв'язку з цим доцільним є дослідження досвіду США.

Концепція Універсального дизайну в навчанні в системі вищої освіти є відносно новою, і набуває все більшої популярності. Проблему доступності й універсального дизайну досліджували В. Азін, Л. Байда, Я. Грибальський, О. Красюкова-Еннс, І. Виртосу та Т. Печончик у межах канадсько-українського проекту „Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні", директор Всеукраїнського фонду „Крок за кроком" Н. Софій та ін. Однак, незважаючи на той факт, що концепція універсального дизайну знайома багатьом вітчизняним педагогам, її застосування в освіті відстає від застосування в будівельному середовищі для забезпечення без бар'єрного навчального.

Мета статті: дослідження зарубіжного досвіду імплементації принципів універсального дизайну в системі вищої освіти та можливості творчого використання елементів прогресивного американського досвіду в Україні.

У статті ми розглянемо відмінності між застосуванням універсального дизайну в двох контекстах (будівельному й навчанні), принципи_універсального дизайну в навчанні, приклади практичного застосування викладачами вишів США, принципів універсального дизайну в навчанні й можливості використання зарубіжного досвіду у вітчизняних ВНЗ.

Перш ніж приступити безпосередньо до прикладів практичного застосування принципів УДН, вважаємо за необхідне розкрити сутність основоположних понять „універсальний дизайн" (УД), „універсальний дизайн у навчанні" (УДН), „допоміжні технології" (ДТ).

Допоміжні технології – це спеціально розроблені технології, що допомагають долати бар'єри, з якими стикаються студенти у процесі навчання. Розрізняють „низько технологічні" допоміжні технології (наприклад, тростини, інвалідні коляски, окуляри), які широко використовують більше ніж століття, та „високотехнологічні" допоміжні технології, які з'явилися в останні три десятиліття, значно вплинули на розвиток вищої освіти для студентів із особливими потребами. Прикладами таких нових технологій є такі пристрої, як перемикачі електронної мобільності та альтернативні клавіатури для людей із фізичними вадами; збільшувачі, відтворювачі текст-мовлення для людей із порушеннями зору; електронні словники жестової мови та кохлеарні імплантати для людей з вадами слуху; калькулятори та пристрої для перевірки правопису для осіб, які мають труднощі в навчанні [1].

Універсальний дизайн передбачає усунення бар'єрів, беручи до уваги різноманітні потреби людей, а не шляхом адаптації індивідуума на противагу ДТ. Оскільки цільовою аудиторією є всі студенти без виключень, передбачає наявність альтернативних варіантів і адаптацій. Дизайн у цьому випадку не є унікальним чи індивідуальним, а універсальним і інклюзивним, тобто дизайн будівлі чи продукту сприяє усуненню всіх можливих бар'єрів у процесі користування як для людей з інвалідністю, так і інших користувачів. Вагомий внесок для впровадження принципів універсального дизайну зробив американський архітектор Рон Мейс, який у 1997 році очолив групу осіб, яка розробила сім принципів універсального дизайну: 1) рівноправне використання;

© А. С. АРІЩЕНКО

2) гнучкість у використанні; 3) просте та зручне використання; 4) сприйняття інформації незалежно від сенсорних можливостей користувачів; 5) толерантне ставлення до помилок; 6) мінімум фізичних зусиль; 7) наявність необхідного розміру і простору [6].

УДН – це частина концепції універсального дизайну, американські дослідники Е. Мейер і Д. Роуз уперше запропонували принципи УДН у 90-х роках ХХ ст., відкривши захоплюючу дискусію про нові дослідження та найкращі практики [3]. Концепція УДН базується на трьох принципах: 1) численні засоби представлення інформації, що дають учням можливість отримання інформації та знань різними способами; 2) численні способи висловлювання, що надають учням альтернативні способи демонстрації знань; 3) численні способи заохочення, зацікавлення студента і вмотивування до навчання.

Принцип перший – забезпечення численних засобів представлення інформації. Студенти сприймають і засвоюють інформацію по-різному. Так, наприклад, студенти з сенсорними розладами (сліпота або глухота), студенти, які мають труднощі в навчанні (дислексія), з мовними та культурними відмінностями та інші потребують різних способів отримання інформації. Деякі засвоюють інформацію швидше й більш ефективно за допомогою візуальних або слухових засобів, а не друкованого тексту.

Але забезпечити доступом до інформації недостатньо, оскільки мета освіти полягає не тільки в забезпеченні доступу до інформації, оскільки це завдання для бібліотекарів, видавців або інженерів популярних пошукових систем. Існує відмінність між доступом до інформації та її використанням. У результаті перший принцип УДН стосується методів і прийомів навчання, що забезпечують розвиток і формування критичного мислення. Беручи до уваги індивідуальні особливості студентів, не існує універсального для всіх студентів способу представлення інформації, використання різних способів і методів має важливе значення.

Принцип другий – множинні способи вираження. Студенти відрізняються тим, як вони висловлюють свої думки. Наприклад, люди з істотними порушеннями руху (церебральний паралічем), або ті, які страждають на синдром дефіциту уваги або гіперактивність, мають мовні бар'єри й потребують різних способів для вираження. Деякі добре виконують письмові завдання, інші навпаки. Необхідно також підкреслити, що види діяльності й висловлювання вимагають розробки відповідних стратегій, практик і організації навчального процесу. Знову ж таки не існує жодних засобів дій та вираження, які будуть оптимальними для всіх студентів, надання свободи вибору дій та способів висловлювання є важливим компонентом у розробці УДН.

Принцип третій включає різні способи залучення до навчального процесу. Вплив є вирішальним елементом навчання, а студенти потребують різних способів залучення та вмотивування до навчання. Існує безліч чинників, які можуть впливати на індивіда, включаючи неврологію, культуру, особисту релевантність, життєвий досвід тощо. Деякі студенти віддають перевагу самостійному навчанню, інші вважають за краще працювати зі своїми однолітками. Не існує універсального способу залучення, оскільки деякі студенти сприймають виклики в навчанні, інші потребують підтримки. У зв'язку з цим необхідно забезпечити кілька варіантів взаємодії. Слід також зауважити, що лише зовнішньої мотивації недостатньо, важливим є розвиток внутрішньої мотивації, яка сприятиме їх успіху й подальшому розвитку [6].

Американські дослідники першими запропонували концепцію універсального дизайну і мають певні здобутки в цьому напрямі, у зв'язку з цим є доцільним вивчення практичного досвіду застосування принципів УД. Використання цих принципів ми розглянемо на конкретних прикладах організації навчального процесу в Гарвардському університеті. Викладачі ВНЗ застосовують різноманітні стратегії в процесі подолання бар'єрів і керуються диференційованими вимогами щодо підготовки лекцій. По-перше, беручи до уваги перший принцип УДН, викладачі надають альтернативні форми представлення лекційних матеріалів. Залежно від проблеми, яку вони прагнуть вирішити, застосовують необхідні допоміжні технології.

Так, наприклад, зміст лекції доступний в альтернативних сенсорних модальностях. У випадку, якщо в групі є студенти з вадами слуху, університет забезпечує послугами сурдоперекладача або вчителя-помічника. Викладач також намагається словесно описувати візуальні матеріали для студентів із вадами зору або сліпих. По-друге, ведеться відеозйомка кожної лекції в повному обсязі й відео матеріали розміщують на веб-сайті курсу, що створює доступ до лекційних матеріалів у будь-який час. У такий спосіб студенти, які були відсутні, мають доступ до інформації, для інших студентів, для яких англійська мова є другою мовою, або студентів із різними формами інвалідності, запис лекцій в Інтернеті є більш зручним, ніж жива лекція.

Слід також підкреслити, що для деяких студентів тривалість і пасивність лекцій та необхідність у постійній увазі й концентрації є значними бар'єрами, які роблять лекції неефективними. У зв'язку з цим он-лайн відеолекції є більш зручними, надаючи можливість навчатися за зручним індивідуальним графіком або для відтворення пропущених сегментів. Однак, важливо зазначити, що незважаючи на те, що всі лекції є доступними на сайті курсу, студенти відвідують лекції.

По-третє, викладачі обирають конспекти лекцій, які також викладають на сайті для учасників групи. На перший погляд, цей вид діяльності вимагає багато зусиль, але виявлено, що це дуже ефективно й умотивовує студентів. Студенти з обмеженими можливостями мають право на отримання послуг добровільних або платних стенографістів (notetaker), однак викладачі виявили це неефективним, оскільки зазвичай нотатки роблять студенти-волонтери першого курсу, які не володіють необхідними для цього знаннями та навичками, оскільки їх знання, інтереси часто відрізняються від тих, що мають студенти, для яких вони пишуть конспект.

Існує декілька переваг у такій формі роботи: по-перше, це те, що конспект лекції є більш універсальним, ніж сама лекція, студенти пишуть їх по-різному, крім того, вони більше уваги приділяють конспектуванню лекцій, оскільки вони будуть доступними всім студентам групи на сайті для коментарів і обговорення. Деякі студенти публікують конспекти, які майже точно відображають зміст лекції, деякі коротко й лаконічно лише основні тези, інші – ширше концентруючи увагу на змісті, а не на структурі. По-друге, публічне розміщення конспектів сприяє підвищенню активності серед студентів, вони активно пишуть коментарі й питання; додають зображення й малюнки, мультимедіа (наприклад, відео або звук). Так студенти навчаються з більшим ентузіазмом, удосконалюють навички конспектування через неформальне наставництво.

При підготовці лекційних матеріалів доцільно також використання слайдів PowerPoint. Викладачі використовують слайди для уточнення та висвітлення структури лекції. Однак, слід зауважити, що надмірне використання слайдів, коли просто зчитують зміст слайдів, є не зовсім ефективним у процесі навчання. Найчастіше слайди PowerPoint використовують для представлення нової теми або підведення підсумків пройденого матеріалу. Тобто, вони відображають структуру, загальне уявлення про лекційний матеріал. Слайди включають графічні або візуальні опори, вони є альтернативним представленням змісту й доповнюють його, але не повторюють сказаного усно. Ефективним у даному випадку є використання графіків, діаграм. Швидкий погляд на графік створює більш чітку картину між кількома змінними або множинами показниками. Використання зображень, фотографій та відео акцентують увагу студентів. Так, наприклад, розмір слона щодо зебри набагато простіше передати в образі, ніж словами [7].

Ці та інші засоби викладачі використовують на лекціях із метою створення доступу до матеріалів для широкого кола студентів, у цьому випадку навіть студенти без особливостей психофізичного розвитку сприймають інформацію краще.

Іноді викладачі використовують дискусії як додаткову форму роботи на лекціях. Для деяких учнів, особливо учнів із особливими потребами, формат групових дискусій є більш доступний, ніж читання лекції. Інтерактивний характер невеликих груп робить матеріал більш релевантним, підвищує активність студентів і створює умови для активного групового обговорення інформації. Студенти мають можливість обирати дискусійні групи, які їм запропоновано. Крім того, обговорення в групі є необов'язковими, також студенти можуть брати участь в очних групах або в он-лайн обговореннях. Забезпечуючи можливості вибору між формами роботи, викладачі відмітили більш високі показники активності й якості взаємодії [9].

Використання підручників, методичних посібників та іншої друкованої літератури в процесі навчання не зовсім відповідає принципам УДН, оскільки це не завжди є ефективним, створює певні перешкоди в доступі до навчального матеріалу для студентів із особливими потребами. Однак, так чи інакше підручники використовують у процесі навчання, відмінність у тому, що викладачі підбирають навчальну літературу, представлену по-різному. Так, наприклад, у списку рекомендованої літератури підручник зі схожим заголовком і приблизно одним змістом, але в різних форматах, де зміст описано більш детально, або схематично. У залежності від того, як краще студент сприймає інформацію, він обирає підручник. Також студенти мають можливість доступу до підручників в електронному форматі, що є зручним для студентів із вадами зору або з дислексією, оскільки вони можуть скористатися програмним забезпеченням, що озвучує інформацію. Також це зручна форма для студентів із синдромом дефіциту уваги й гіперактивністю, оскільки є можливість отримання додаткової інформації за допомогою посилань, що з використанням друкованих версій створює певні перешкоди. Звичайно, не всі підручники представлені в електронному форматі, але за умови надання довідки про інвалідність студент має право звернутися до університетського відділу для інвалідів із проханням відсканувати необхідні матеріали.

Недостатньо використовувати УДН при представлені інформації й у процесі навчання, важливо також розглянути методичні рекомендації для оцінки набутих знань. У дослідженні процесу оцінки необхідно зосередитися на другому принципі УДН: створення альтернативних можливостей вираження [8].

Існує багато методів оцінки набутих знань, однак обрані методи повинні бути узгодженими відповідно до цілей навчальної дисципліни. Перед студентами постає завдання не тільки оцінити переваги застосування УДН, але й також навчитися застосовувати набуті знання в реальному житті. У процесі розробки навчального плану, обираючи з числа різних навчальних програм, необхідно зрозуміти, чи корисна ця інформація для студентів [3]. Тести множинного вибору або

есе-питання не є універсальними методами оцінки набутих знань. Так, наприклад, викладачі пропонують підготувати два проекти протягом навчального курсу. У середині навального курсу студенти готують і презентують проекти, які передбачає опрацювання відповідної літератури. Результати свого дослідження студенти презентують у роботі обсягом до 10 сторінок. Однак, як ми вже говорили, другий принцип УДН передбачає використання альтернативних форм вираження, у зв'язку з цим студенти можуть використовувати в своїх презентаціях картинки, звукове супроводження, відео та ін.

Підготувавши проекти, студенти завантажують їх на веб-сайт університету. Такий спосіб презентації проектів є складним для студентів, які раніше не працювали в Інтернеті, але й має свої переваги. По-перше, забезпечує широкий вибір у використанні різних форм роботи. По-друге, мережа надає доступ до робіт один одного, що, у свою чергу, стимулює активність студентів [6].

Однією з найважливіших особливостей організації інклюзивного навчання є намагання реагувати на індивідуальні відмінності, надання альтернативних способів подання інформації та її презентації студентами. Організація навчального процесу з урахуванням принципів УДН надає студентам університету вибір практично при кожній формі роботи: вибір підручників, часу й форми груп обговорення, вибір мультимедіа для своїх проектів, формату обговорень, підтримки, способів роботи з матеріалами. Загалом, наявність вибору – величезне джерело залучення та мотивації студентів. Іншою позитивною стороною застосування принципів УДН є використання викладачами різноманітних мультимедійних засобів у процесі підготовки лекційних матеріалів у різноманітних форматах, що сприяє підвищенню рівня сприйняття матеріалу серед студентів. Отже, на наш погляд, доцільним є використання зарубіжного досвіду у вітчизняному освітньому просторі. Предметом подальшого дослідження стане вивчення соціально-педагогічних засад інклюзивного навчання студентів у США.

Список використаних джерел:

1. Інвалідність та суспільство : [навчально-методичний посібник]. / за заг. редакцією Байди Л.Ю., Красюкової-Еннс О. В. ; кол. авторів: Байда Л. Ю., Красюкова-Еннс О.В., Буров С Ю., Азін В.О., Грибальський Я.В., Найда Ю. М. – К., 2012. – 216 с.
2. Універсальний дизайн в освіті : [посібник] / під заг. ред. Софій Н. З., – К.: ТОВ „Видавничий дім „Плеяди", 2015. – 76 с.
3. About Universal Design for Learning [Electronic resource]. – URL : http://www.cast.org/our-work/about-udl.html#.We4UI-O7XIV
4. Enhancing Accessibility in Post-Secondary Education Institutions [Electronic resource]. – URL : http://www.neads.ca/en/norc/eag/technology.php
5. Higher Education Opportunity Act of 2008, Pub. L. No. 110-315, 122 Stat. 3078 (2008).
6. Rose, D. H. (2005). Universal Design for Learning in Postsecondary Education: Reflections on Principles and their Application Journal of Postsecondary Education and Disability Volume 19, Number 2. – P. 135 - 151.
7. Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
8. Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005). The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
9. The 7 Principles | Centre for Excellence in Universal Design [Electronic resource]. – URL : http://universaldesign.ie/What-is-Universal-Design/The-7-Principles/

Рецензент – д.пед.н., професор М. Є. Чайковський

УДК 371.8

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНИХ ІННОВАЦІЙ ПРОЦЕСУ ДОШЛЮБНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Л. Б. ГЕРАСИМЕНКО,
Т. В. ГЕРАСИМЕНКО

В умовах розбудови України створюється принципово нова концепція дошлюбної підготовки студентів у вищих навчальних закладах в інклюзивному освітньому середовищі, яка ґрунтується на ідеях демократизації, гуманізації, інноваційної спрямованості в життєдіяльності юнацтва. Інклюзія є шляхом реалізації соціальної справедливості, що сприяє формуванню у студентів з особливими освітніми потребами відчуття цінності власної особистості у соціумі. Нові реалії та тенденції розвитку української сім'ї, родини, суспільства зумовлюють необхідність докорінної перебудови процесу підготовки майбутнього сім'янина, розробки нових моделей інноваційних педагогічних технологій, виховних інновацій у сфері змісту, форм і методів дошлюбної підготовки, що полягають у формуванні сім'янина – гуманіста, патріота, родинно-спрямованої особистості, здатної творити себе, власне життя, сім'ю; гармонізації духовних і матеріальних вимірів сьогодення у спектрі родинного самоствердження, сімейно-вузівського виховання. Відповідно інноваційність та формування гармонійного інклюзивного освітнього середовища мають характеризувати як професійну діяльність викладачів, кураторів, академічних груп студентів, так і процес дошлюбної підготовки.

Актуальність проблеми визначається об'єктивними соціально-економічними потребами у підготовці молодого покоління, спроможного вивести суспільство зі стану родинної кризи, а необхідність такої підготовки зумовлена суттю суспільного способу життя, функціями та цінністю сім'ї для кожної людини. Саме інклюзія сприяє трансформації системи дошлюбної підготовки та реалізації життєвої родинно-спрямованої стратегії студентами з особливими освітніми потребами.

Потреба подолання низького рівня готовності студентської молоді до сімейного життя шляхом впровадження виховних інновацій зумовлена кризовим станом як української родини, занепадом моральних, духовних та родинних цінностей, так і світоглядом молодих людей у питаннях, пов'язаних із темами подружжя та сімейного життя. За даними нашого дослідження, більшість студентів (76%) не володіють елементарними уявленнями про зміст подружжя та родинного життя.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про існування розбіжностей у тлумаченні поняття „інновація", яке розглядають як нові ідеї, підходи, методи, технології, прогресивні комплекси елементів або окремі елементи освітнього процесу (А. Алексюк, Ю. Гільбух, М. Дробноход, В. Сластьонін, М. Поташник, А. Пригожин, Н. Лапін, М. Кларін та ін.).

Нам імпонує думка І. Дичківської про те, що сутнісні ознаки інновацій є підставою для розгляду їх як процесу і як продукту, тобто результату [2, с. 23]. Ми вважаємо виховні інновації результатом наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду, цілеспрямованим процесом змін, що призводить до модифікації мети, змісту, методів, форм підготовки молоді до створення сім'ї, адаптації процесу дошлюбної підготовки студентів до нових вимог в інклюзивному освітньому середовищі.

Проблемі підготовки молоді до подружнього життя значну увагу приділяли такі видатні педагоги як А. Макаренко та В. Сухомлинський. Зокрема А. Макаренко акцентував увагу на необхідності правильного статевого виховання – це передусім формування культури особистості, виховання її як майбутнього сім'янина, виховання глибокої поваги до жінки. Дошлюбну підготовку В. Сухомлинський вважав „найважливішим навчальним предметом" у формуванні особистості майбутніх батьків [5, с. 505], він підкреслював, що значущим є виховання спрямованості на іншу людину, виховання здатності любити людей: „не всім бути інженерами чи лікарями, а батьками та матерями бути всім, без винятку, чоловіками та жінками – бути всім. І якщо поставити виховні завдання … по ступеням важливості, то на першому місці стане виховання Людини, чоловіка, жінки, матері, а на другому – виховання майбутнього інженера чи лікаря" [6, с. 369].

Хоча різні аспекти підготовки майбутнього сім'янина розглядали такі науковці як В. Бизова, М. Боришевський, В. Бойко, Л. Богданович, П. Блонський, В. Васютинський, Г. Ващенко, А. Говорун, В. Кравець, В. Каган, Н. Пономаренко, С. Русова, А. Хрипкова та ін., однак проблема реалізації виховних інновацій у процесі дошлюбної підготовки студентської молоді та їх впливу на рівень готовності юнацтва до сімейного життя ще не була предметом спеціального дослідження.

© Л. Б. ГЕРАСИМЕНКО,
© Т. В. ГЕРАСИМЕНКО

Завдання нашого дослідження полягали у визначенні концептуальних засад виховних інновацій, здійснення аналізу та характеристики особливостей їх реалізації у процесі дошлюбної підготовки студентської молоді, обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі подолання низького рівня готовності студентської молоді до сімейного життя шляхом впровадження виховних інновацій в інклюзивному освітньому середовищі.

Ми вважаємо, що дошлюбна підготовка як об'єктивне соціально-педагогічне явище включає виховні інновації як елементи педагогічних технологій передачі підростаючому поколінню позитивного досвіду взаємовідносин, гармонії і злагоди у творенні та життєдіяльності власної родини, а отже і стабільності суспільства. У нашому дослідженні ми розглядаємо виховні інновації як комплексний, цілеспрямований процес та результат створення, поширення та використання педагогічних нововведень (нових методів, методик, програм, технологій тощо), метою яких є формування системи знань, моральних переконань, культури поведінки з особами протилежної статі, сімейних і статевих стосунків, психосексуальної підготовки, готовності одружитися та виконувати сімейні обов'язки. Високий рівень дошлюбної підготовки студентської молоді зумовить в майбутньому певні якісні зміни родини як суб'єкта інклюзивного соціокультурного середовища виховання та розвитку особистості, освітнього процесу вищої школи й способів забезпечення його вдосконалення.

На нашу думку, піднесення ефективності дошлюбної підготовки та реалізації виховних інновацій у сучасних вищих навчальних закладах сприятиме дотриманню таких концептуальних засад: спрямованість виховних інновацій дошлюбної підготовки на формування у особистості високого рівня дошлюбної та родинної культури, світогляду та моралі, що грунтуються на ціннісних родинних орієнтаціях; виховання глибокого усвідомлення соціально-родинного ідеалу; формування особистості в процесі дошлюбної підготовки на основі трьох компонентів: свідомість – активність – дошлюбна та родинна культура.

Як свідчать дані нашого дослідження, студенти, які володіють низьким рівнем дошлюбної підготовки, а серед них і студенти з особливими освітніми потребами, відчувають труднощі у спілкуванні з ровесниками, у їх поведінці мають місце прояви моральних недоліків, їх морально-статева поведінка не завжди адекватна знанням про проблеми статі, що стає суттєвою перешкодою їх особистісного самовдосконалення. Досягнення активізації категорії студентів із низьким рівнем дошлюбної підготовки неможливе без реалізації цілеспрямованого диференційованого та особистісного підходів. Проблема потребує подальшого вивчення, чіткішого підходу вимагають і теоретичні аспекти процесу формування майбутнього сім'янина в інклюзивному освітньому середовищі.

Ми вважаємо, що ефективність діяльності з проблем подолання низького рівня готовності студентської молоді до сімейного життя суттєво підвищиться, якщо вона буде здійснюватися із впровадженням виховних інновацій у змісті та методиці дошлюбної підготовки відповідно диференційованих програм, що передбачають реалізацію на основі особистісного підходу наступних напрямів діяльності: психолого-педагогічна діагностика, формування потребово-мотиваційної та інформативно-когнітивної сфери особистості, залучення студентів до активних форм дошлюбної підготовки колективу шляхом індивідуалізації доручень, керівництво самовихованням студентів з оволодіння системою знань про сім'ю та подружнє життя, формування родинної спрямованості особистості, світоглядних родинних орієнтацій, усвідомлення поняття органічного злиття любові та відповідальності, щастя та обов'язку, перебудову поведінки на засадах родинного гуманізму, культу Матері, Праці, Поваги до старших, до людей з особливими потребами, відповідальності за свої вчинки.

Поглиблене вивчення студентів експериментальних груп показало, що реалізація виховних інновацій у процесі дошлюбної підготовки в інклюзивному освітньому середовищі має певні особливості:

- процес подолання низького рівня готовності студентської молоді до сімейного життя є цілеспрямованим, його мета має суспільний характер (наше дослідження викликане саме такою суспільною необхідністю), оскільки розв'язання цієї проблеми, створення гармонійного інклюзивного освітнього середовища забезпечать вдосконалення системи дошлюбної підготовки, національного виховання, духовного і морального оновлення української родини та суспільства;

- спрямованість виховних інновацій на організовану взаємодію та співробітництво педагогів вищої школи, батьків та студентів, активну різноманітну діяльність, самореалізацію і самоствердження студентів з особливими освітніми потребами у сфері дошлюбної підготовки та родинно-орієнтованої діяльності;

- формування духовно-ціннісних засад подолання особистістю низького рівня готовності до сімейного життя, адже саме потреба визначає мету, яка активізує діяльність, а духовно-ціннісні засади всього процесу формування визначають розвиток первинної одиниці діяльності – вчинка, як внутрішнього, так і зовнішнього у контексті творення родини;

- формування інформативно-когнітивної сфери особистості студентів із низьким рівнем готовності до сімейного життя, у якій на відміну від класичної моделі сексуальне виховання поєднується із підготовкою молоді до шлюбу і подружнього життя, до виконання подружніх та батьківських функцій; саме ця модель змісту дошлюбної підготовки як інноваційна використана у нашому дослідженні [4, с. 680];

- розбудова когнітивного компоненту має відбуватися за дворівневим соціально-психологічним принципом, який забезпечує прийняття педагогом особистості кожного студента з його наявним сексуальним і життєвим досвідом та формує у молодих людей потребу в морально-ціннісному розвитку та саморозвитку власного родинного простору, у життєтворенні сім'ї;

- подолання низького рівня готовності студентської молоді до сімейного життя вимагає акцентування уваги на всіх її структурних проявах підсистеми внутрішньої суб'єктної рефлексії та підсистеми зовнішньої суб'єкт-суб'єктної взаємодії за всіма найвагомішими типами стосунків, а саме: „суб'єкт-партнер", „суб'єкт-батьки", „суб'єкт-нащадки". У процесі дошлюбної підготовки студент не займає пасивну позицію у розв'язанні власних проблем, що дає змогу розглядати його як суб'єкт діяльності (суб'єктно-суб'єктні взаємини педагога та студентів). Ставлення до студента з особливими освітніми потребами, як до активного учасника процесу дошлюбної підготовки в ході нашого дослідження сприяло усуненню конфліктів між викладачами, кураторами груп та студентами, взаємній довірі між ними, високій культурі процесу підготовки майбутнього сім'янина;

- процес є багатофакторним, проте вирішальний вплив мають здійснювати вищі навчальні заклади, як одні з найважливіших інститутів соціалізації людини, що дає можливості максимально використовувати ефективну діагностику, планування, систему інноваційної дошлюбної підготовки молоді до ролі активних суб'єктів майбутніх родинних та суспільних процесів, комплексний характер виховних впливів, форм і методів життєдіяльності, демократизації та гуманізації взаємин колективу і особистості, гармонізації родинного і суспільного виховання, особистісного підходу до осіб з особливими освітніми потребами, як повноправних членів студентського гурту;

- впровадження інтерактивних методів дошлюбної підготовки (рольові ігри, тренінги, розв'язування ситуативних завдань та ін.), що сприятиме формуванню практичних навичок зміни стратегії родинної поведінки, які є більш прийнятними для спілкування партнерів у подружньому просторі;

- використання виховних можливостей колективу академічної групи у процесі подолання низького рівня готовності студентської молоді до сімейного життя, впровадження групового спілкування студентів та конфронтаційно-дискусійних обговорень змодельованих проблем родинного життя в процесі взаємодії групи, коли суб'єктами гри виступають мікрогрупи, що уособлюють окремих людей. Це дозволяє простежити за процесом формування особистості майбутнього сім'янина та сприяє розвитку терпимості студентів до думок інших людей. Саме порівняльний аналіз показників рівня сформованості готовності до сімейного життя студентів експериментальних та контрольних груп підтвердив те, що поліпшення якості міжстатевих стосунків, поведінки у сімейно-побутовій сфері є наслідком цілеспрямованої організації життєдіяльності студентського гурту з досліджуваної проблеми.

Аналіз стану проблеми та підсумки нашого дослідження дозволяють сформулювати такі узагальнюючі висновки:

- традиційна система дошлюбної підготовки студентської молоді не відповідає вимогам сьогодення [4, с. 680], а динаміка соціально-економічних процесів в постіндустріальному світі, інклюзія радикально актуалізували проблему впровадження виховних інновацій у процес формування майбутнього сім'янина з метою подолання низького рівня готовності студентської молоді до сімейного життя; за даними діагностичного зрізу нашого дослідження у 68% студентів встановлено низький рівень готовності до сімейного життя, що підтверджено від'ємним значенням коефіцієнта задоволеності студентів своєю дошлюбною підготовкою;

- внаслідок проведеного дослідження нами була обґрунтована доцільність виділення в окремий експериментальний масив студентів із низьким рівнем готовності до сімейного життя. Вивчивши соціально-психологічні особливості, специфіку свідомості і поведінки даного контингенту студентів, ми переконалися в тому, що є підстави для здійснення типології їх особистісної поведінки. Ми виокремили п'ять типів поведінки особистості студентів із низьким рівнем готовності до сімейного життя: інтровертований, емоційний, торпідний, егоцентричний, тривожний. Підставою вказаної типології виявились такі критерії як потребово-мотиваційний, родинно-інтелектуальний, родинно-адаптаційний та родинно-поведінковий. Ці критерії відображали комплекс свідомості, мислення, поведінки та діяльності особистості у сфері дошлюбної підготовки та родинно-спрямованої поведінки як єдине ціле;

- у ході науково-дослідної роботи встановлено необхідність розробки комплексної системи подолання низького рівня дошлюбної підготовки у вихованні даного контингенту. Розробляючи таку педагогічну програму, ми враховували те, що ефективність активізації студентів можлива лише в тому випадку, коли людина добровільно і свідомо орієнтується у своїй діяльності на

соціально-ціннісні норми родини, суспільства і керується ними у своїй поведінці за власним переконанням. Успішне здійснення процесу шляхом впровадження виховних інновацій передбачає визначення рівня готовності до сімейного життя, виявлення можливостей, недоліків та перспектив його вдосконалення.

Центральним пунктом всієї дослідницької та експериментальної роботи було створення особистісно-орієнтованих виховних програм дошлюбної підготовки спрямованих на формування певних проектованих рис особистості майбутнього сім'янина та на максимальне врахування як індивідуальних, так і типологічних особливостей кожного студента. Особистісна зорієнтованість виховних впливів здійснювалася на підставі належності студента до одного із виявлених типів особистості.

Здійснений експеримент в цілому дав позитивні результати (експериментальний масив становив 231 особу), проте зберігся певний контингент студентів, точніше, 36 осіб або 15,6% експериментального масиву, у яких не вдалося суттєво підвищити рівень дошлюбної підготовки. У той же час порівняльний аналіз впливу виховних інновацій на процес подолання низького рівня готовності студентів до сімейного життя продемонстрував значні позитивні зрушення у цьому відношенні порівняно з контрольними групами.

Практичні результати дослідження свідчать про необхідність подальшого вдосконалення теоретичної концепції та методики впровадження виховних інновацій у процес дошлюбної підготовки студентської молоді. На нашу думку, найперспективнішим є комплексне і всебічне дослідження проблеми, вивчення пізнавальних здібностей, родинного світогляду, рівня дошлюбної культури студентів, розробка досконалих методик вивчення, виховання та формування особистості майбутнього сім'янина.

Песпективи дослідження пов'язані із розширенням освітньо-виховних програм підготовки і підвищення кваліфікації педагогів, кураторів академічних груп із питань дошлюбної підготовки студентської молоді, із модифікацією та застосуванням даної методики до виховання студентів інших категорій.

Актуальність та необхідність окреслених досліджень в умовах євроінтеграційного поступу України в майбутньому зумовлені тим, що модернізація вищої освіти в інклюзивному освітньому середовищі вимагає подальшого осмислення проблеми органічного поєднання особистісно-орієнтованого та фронтального підходів у дошлюбній підготовці студентів з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. Актуальні проблеми навчання на виховання людей з особливими потребами : Зб. наук. праць. – №6(8). – К. : Університет „Україна", 2009. – С. 17–18.

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навчальний посібник] / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

3. Психологія сім'ї ; 2-ге вид., доп. / Поліщук В. М., Ільїна Н. М. та ін. – Суми : Університетська книга, 2009. – 282 с.

4. Кравець В. П. Теорія і практика дошлюбної підготовки молоді / В. П. Кравець. – К. : Київська правда, 2000. – 688 с.

5. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори: В 5т. – К., 1977. – Т.4. – С. 393–628.

6. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибр. Твори : В 5т. – К., 1976. – Т.2. – С. 149–418.

УДК: 378.376.2

ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ ОСІБ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Т. В. ГРИГОРЧУК

Питання соціалізації та соціальної адаптації людей з особливими потребами є, залишається і ще, вочевидь, буде актуальним впродовж тривалого часу. Дана проблема в рази загострюється в країнах, де економічні кризи набувають ознак перманентності, що, своєю чергою, віддзеркалюється практично у всіх сферах життя суспільства і, особливо, в царині забезпечення нормальної життєдіяльності людей з особливими потребами. На жаль, Україна сьогодні належить саме до вказаного світового сегменту і вона повною мірою переживає всі ці проблеми. Однак, всупереч економічним негараздам, завдяки завзятості та ентузіазму окремих людей і організацій ми можемо спостерігати хоч і незначний, однак реальний поступ у вирішенні проблемних питань життя і діяльності людей з особливими потребами. Стосується це в першу чергу забезпечення рівного доступу до вищої освіти через дистанційне (змішане) навчання, де основним засобом перевірки знань є тестування.

В технологіях дистанційного навчання, що використовують світові лідери вищої освіти, тестуванню приділяється значна увага. Однак слід вказати на те, що у більшості вітчизняних дистанційних освітніх послугах тестування ще далеке від досконалості. Хоча, як стверджують чимало експертів, тестування як форма атестації не є ідеальною, проте, у дистанційному навчанні саме тести найчастіше являють собою запоруку якості отриманих знань. Разом із тим, комп'ютерно-опосередковане тестування через електронні мережі здатне забезпечити максимальний рівень комфортності перевірки знань студентів з особливими потребами, оскільки воно не вимагає виїзду студента до навчального закладу.

Вказані вище обставини визначають протиріччя для вирішення якого слід визначити основні підходи щодо добору типів тестів, придатних для використання в процесі дистанційного навчання і здатних забезпечувати запланований рівень якості знань. Важливими питаннями також залишаються: кількість тестових завдань під час поточного чи контрольного тестування, тривалість тестування та інші, оскільки ці проблеми максимально пов'язані з питаннями адекватного сприймання навчальної інформації, реакцію індивіда на неї, а часом навіть з питаннями фізичного здоров'я.

Світова педагогічна наука вже має значний досвід проведення перевірки знань студентів на основі тестів. І, як свідчать праці західних вчених педагогів [1-4], практика проведення таких контрольних заходів без особливих труднощів була адаптована в дистанційних навчальних курсах. Дещо інший погляд на тестування висловлюють російські дослідники [5–8], беручи до уваги ментальні особливості російських студентів (учнів), тобто їхнє бажання списувати, використовувати плагіат тощо. Проте, російські дослідники в основні своїй більшості також дотримуються думки про значний, зокрема дидактичний, позитив використання тестів під час перевірки знань студентів. Що ж стосується вітчизняної практики проведення тестувань у дистанційному навчанні, то тут спостерігається процес пошуку та імплементації найбільш вдалих моделей, хоча, як показує практика, поки що здебільшого переймається російський досвід [9-10].

Мета статті: зважаючи на вказане вище, ми можемо помітити ряд невирішених питань щодо доцільності використання тестування як ефективного засобу перевірки знань студентів з особливими потребами. Це дає нам змогу сформулювати мету нашої статті, яка полягає у виявленні основних переваг і недоліків окремих типів тестових завдань для їх використання в дистанційному контролі знань студентів з особливими потребами, а також у висуванні пропозиції відповідного алгоритм впровадження дистанційного тестування з метою забезпечення комфортного, для тих хто навчається, та якісного процесу перевірки засвоєння даною категорією студентів навчальної інформації.

Більшості практикуючих науково-педагогічних працівників відомо, що тести, незалежно від носія їх представлення (на папері чи в комп'ютері), зазвичай містять завдання та зразки правильного виконання цього завдання. Зрозуміло, що еталон для роботи творчого чи навіть відтворювального характеру розробити досить складно, тому тести дуже рідко використовують для перевірки знань і умінь на вищих рівнях засвоєння, таких як, скажімо, державні іспити чи захист дипломного проекту.

Сучасна дидактика передбачає використання багатьох різновидів тестів [11]. Умовно їх можна поділити на дві групи.

© Т. В. ГРИГОРЧУК

1 група – тести з вибираними варіантами відповідей, серед яких використовують:

- *тести пізнання*. Це завдання, що вимагають альтернативної відповіді: „згоден” або „не згоден”, „так” чи „ні” тощо;

- *тести розрізнення*. Містять варіанти відповідей, з яких треба вибрати одну або декілька;

- *тести співвідношення*. В них пропонується знайти загальне (схоже) або відмінне в об'єктах, зіставляти за властивостями, параметрами, класами тощо;

- *тести-задачі.* Тут дається умова задачі, потрібні дані та варіанти відповідей у цифровій формі або літерами. Студенту потрібно вибрати правильний варіант. Задача також може бути сформульована таким чином, що студенту потрібно вибрати правильну послідовність дій і операцій або визначити залежність якихось чинників.

Тестові завдання можуть бути представлені в різних формах – словесній, графічній, табличній, символічній тощо.

Всі тести першої групи розраховані на перевірку знань, уявлень і, частково, розуміння матеріалу (тобто відповідають рівню засвоєння). Вони найбільшою мірою підходять для поточного контролю або самоконтролю і використання в дистанційних курсах різних навчальних дисциплін. Їх найкраще використовувати для перевірки знань у режимі реального часу або, як це прийнято називати, в режимі он-лайн.

2 група тестів не містить еталонів (варіантів відповідей).

Такі тести використовуються для перевірки розуміння матеріалу, а також деяких умінь. До них належать:

- *тести-підстановки*. В таких завданнях, що можуть подаватися в різноманітних формах, пропущені деякі складові – слова, елементи схем, графіків тощо. Студент повинен заповнити пропуски;

- *конструктивні тести* не містять підказок і варіантів відповідей. Вони вимагають від студента самостійного конструювання відповіді: написання формули, формулювання властивостей, операційної послідовності, виконання схеми тощо. Ці тести, в свою чергу, теж діляться на два підвиди: *тести-задачі* – їх відмінність від подібного різновиду першої групи в тому, що в ньому не пропонуються варіанти відповідей, а загальне у них те, що відповідь однозначна і оцінка залежить від ступеня правильності; *тести-процеси* – вони призначаються для перевірки підготовленості студентів до розробки змісту та послідовності різних процесів (скажімо, процесу розробки управлінського рішення).

Якщо під час поточного контролю чи самоконтролю студентів у дистанційному навчанні застосовуються зазвичай тести одного типу, то при рубіжному, а особливо при підсумковому контролі, тести різних типів доцільно комбінувати. Тим самим підсумковий тест може перевірити ступінь засвоєння знань на всіх рівнях.

У проектуванні дистанційного навчального курсу дисципліни обсяг тестових питань – прерогатива самого викладача. Однак, очевидно, що чим більше питань заплановано для самоперевірки, тим більшою буде ймовірність отримання правильних відповідей на всіх рівнях контролю з боку викладача і, очевидно, посилиться гарантія забезпечення відповідного рівня якості знань. При цьому важливим є й те, що при підсумковому контролі слід застосовувати окремо розроблені тести, що відрізняються від тестових питань для самоперевірки, поточного та рубіжного контролю, та, по-можливості, здійснювати перевірку знань за безпосередньої участі викладача. Однак, беручи до уваги специфіку дистанційного контролю знань студентів з особливими потребами, безпосередня участь викладача не є необхідною. В разі відчуття потреби педагогічного супроводу тестування, в сучасних умовах можна скористатися можливостями відеозв’язку таких сервісів як Skype, Viber тощо.

Як вже йшлося вище, російські дослідники в процесі дистанційного навчання виявили складну проблему – можливість списування. Для запобігання її виникнення слід складати тести так, щоб у них не було прямих асоціацій з текстом, представленим у мультимедійному чи іншому навчальному джерелі. Інакше кажучи, питання і варіанти відповідей не повинні текстуально співпадати з назвами пунктів, параграфів і розділів інформаційного джерела. Тому добре, коли тестові завдання мають ситуаційний характер.

Процедура тестування в дистанційному навчанні

Як вже згадувалося, в процесі дистанційного навчання тестування проводиться у формі он-лайн: в попередньо обумовлений час студент входить на контрольну сторінку (сайт) курсу, де розміщено он-лайновий тест з короткою інструкцією. Він відповідає на питання, не виходячи з мережі в режимі реального часу (тобто, за умови встановленого спеціального обладнання або використання відеозв’язку, викладач може бачити на моніторі чи з екрана мобільного телефона хід відповіді). Оцінка тут може виставлятися автоматично (якщо в тесті лише вибираються відповіді або відповідь може однозначно відповідати еталону) або викладачем (якщо в тесті є відкриті питання, або правильність відповіді може варіюватися). Час відповідей обмежується – не надана вчасно відповідь на питання змінюється наступним питанням.

Тут правомірно виникає питання про кількість тестових завдань під час поточного та підсумкового контролю знань. Як свідчить практика і наші безпосередні спостереження, при поточному контролі максимальна кількість завдань не повинна перевищувати 20. Підсумковий контроль, завдання якого – охопити увесь масив навчальної інформації, передбачає більшу кількість завдань. Нам доводилося зустрічатися з кількістю завдань, які сягали майже 200. Очевидно, що вказана кількість практично препарує інформацію навчальної дисципліни до найдрібніших нюансів. Однак, при цьому значно знижується комфортність такого виду навчальної діяльності, розпорошується пам'ять, виникає втома. Ці чинники особливо слід враховувати при роботі зі студентами, що мають особливі потреби, оскільки вони значною мірою можуть впливати на їхнє самопочуття і здоров'я. Ми дотримуємося думки, що кількість завдань для рубіжного контрою має складати близько 50 і тривати близько 30 хвилин, тобто ліміт часу на кожне питання складатиме 50-60 секунд. При цьому ліміт можна змінювати відповідно до складності запитань.

Опоненти можуть висунути думку про те, що 50 тестових завдань для підсумкової перевірки знань категорично замало. Ми стоїмо на позиціях, що така кількість цілком достатня при правильно і планомірному розподілі завдань при підготовці тестового завдання відповідно до обсягу навчальної інформації, важливості висвітлюваних даних, теоретичній і практичній значущості тощо. З іншого боку, при категоричному характері створення більшої кількості тестових завдань, можна скористатися етапністю процесу перевірки і проводити тестування в 2, 3 чи більше етапів.

Для створення таких тестів існують розроблені спеціальні засоби, і їх адаптація до навчальних курсів є нескладною. Зокрема відомі такі відкриті навчальні платформи, як Moodle, CourseSites від Blackboard Learn, Sakai, LatitudeLearning та інші, що можуть використовуватися викладачами безкоштовно для некомерційного використання. Можливості вказаних платформ не обмежуються створенням тестових завдань, вони надають педагогу повний спектр навчально-методичних інструментів дистанційного навчання: від розробки навчальних матеріалів – до інтерактивної взаємодії зі студентами.

З іншого боку, корисним може бути й оф-лайнове тестування, яке не „прив'язує" студента і викладача до конкретного моменту часу. Тести в певний час з'являються на сайті, студент, отримавши їх, виходить з мережі, відповідає на тест, а потім пересилає його результати електронною поштою чи sms. Варіант: студент входить на сайт курсу, заповнює відповідні місця тесту і, натискаючи на відповідну кнопку, посилає результати тесту. Час відповіді, як правило, теж обмежений: скажімо, вимагається прислати відповідь через годину після отримання. Час отримання і відправлення тесту фіксує програма комп'ютера чи реєстратор вхідних повідомлень мобільного телефону, тому тут не може виникати непорозумінь. Вважається, що часовий критерій подання відповідей на тести є дуже важливим, оскільки він демонструє здатність студента мобілізувати потрібні знання, демонструючи тим самим глибину їх засвоєння і, відповідно, рівень їх якості. Саме тому цього критерію слід чітко дотримуватися і в процесі вивчення дисципліни час на відповідь можна поступово зменшувати.

При оф-лайновому тестуванні зростає ризик того, що студент відповідатиме не самостійно або просто спише відповіді, але тут, як вже йшлося, потрібно використовувати як методичні, так і виховні прийоми. Хоча, на нашу думку, забезпечити гарантію реального рівня знань може лише безпосередній контакт під час проведення підсумкового контролю знань.

Сьогодні у світі також поширена так звана прокторська система: студент дистанційної форми навчання проходить тестування або здає іспит за місцем проживання спеціально відібраній людині – проктору. Проктором може бути викладач відповідної кваліфікації. Він фактично наймається на роботу (присилає всі потрібні документи тощо), його перевіряють, потім дають право тестувати або приймати іспити у студентів окремого регіону. Всі екзаменаційні матеріали при цьому присилаються не студенту, а саме проктору, він же потім висилає їх назад до навчального закладу. Такий підхід підвищує ефективність дистанційного навчання та частково здешевлює його, оскільки зменшується час перебування в мережі і, відповідно, оплата послуг Інтернт-провайдера.

Отже, як видно з даних статті, тестування в системі дистанційного навчання осіб з особливими потребами є одним з найважливіших елементів контролю знань. При цьому лише правильне формування тестових запитань, урахування фізичних і моральних особливостей студентів, умови забезпечення комфортності процесу перевірки знань спроможні забезпечити їх якість. Сучасні педагоги мають достатню кількість засобів та інструментів для розробки тестових завдань, їм залишається лише скористатися ними. При цьому, важливими подальшими напрямами досліджень мають бути вивчення питань взаємозалежностей дистанційного навчання і здоров'я осіб з особливими потребами, а на цій основі пошук шляхів виявлених проблем.

Список використаних джерел:

1. Townsend E. at al. Accessibility and Interactivity in Distance Education Programs for Health Professions / Journal of Distance Education Spring 2002 VOL. 17, No 2, pp. 1-24.

2. Hedberg J. G. CD-ROM: Expanding and shrinking resource based learning./ Australian Journal of Educational Technology, 1989, No 5(1), pp. 56–75.

3. Alford B. L., Engelland B. T. Delivering Distance Education via Interactive Television in Faculty Preparation, Course Administration, and Student Evaluation./ Journal for Advancement of Marketing Education – Volume 1, 2001, pp. 13-21.

4. Goodwin Ch., Graham M., Scarborough H., Developing an Asynchronous Learning Network / Educational Technology & Society No 4 (4) 2001.[Electronic document] Document access : http://ifets.ieee.org/periodical/vol_ 4_2001/scarborough.html

5. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения: Учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева. – М.: Академия, 2004. – 416 с.

6. Розина И. Н. Педагогическая и профессиональная коммуникация в академических Интернет-сообществах / И. Н. Розина // Сборник научных трудов „Актуальные проблемы теории коммуникации". – СПб. – Изд-во СПбГПУ, 2004. – С. 314–331.

7. Зайцева Т. В. Об использовании тестов в качестве элемента электронного учебника по математике / Т. В. Зайцева // Сб. науч. трудов „Современные образовательные технологии в преподавании дисциплин естественнонаучного цикла". – Тула, 2002. – Вып. 1. – С. 44–48.

8. Тестовое пространство экспертной системы „Виртуальный клон" / Я. С. Ватулин, П. А. Сивицкий – Тула : Изд-во ТулГУ, 2002.–19 с.

9. Міклашевич Н. В. Організація процесу дистанційного навчання майбутніх фахівців інженерно-будівельного профілю у вищому навчальному закладі : Дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. – Теорія і методика професійної освіти / Н. В. Міклашевич. – Державний заклад „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка". – Луганськ – 2012. – 271 с.

10. Kravtsov H. Knowledge Control Model of Distance Learning System on IMS Standard. / H. Kravtsov., D. Kravtsov. Innovative Techniques in Instruction Technology, E-learning, E-assessment, and Education pp 195–198 [Electronic document] Document access: https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4020-8739-4#editorsandaffiliations

11. Конструювання тестів. Курс лекцій : [навч. посіб.] / Л. О. Кухар, В. П. Сергієнко. – Луцьк, 2010. – 182 с.

УДК 364:37

СТАНОВЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕРЖАВИ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

В. В. ДАВИДЕНКО

Сьогодні, як ніколи, перед Україною, в якій формується соціальна держава, стоїть завдання гідно інтегруватись в європейський простір. Для цього необхідно запроваджувати міжнародні цивілізаційні стандарти, які вироблені багатовіковою практикою формування соціальної держави в Західній Європі. Власне, мова йде про імплементацію європейського досвіду соціальної держави на теренах України, в тому числі, шляхом інклюзивної освіти, як одного з чинників реалізації принципу рівності прав та свобод людини і громадянина.

З огляду на ціннісні орієнтири соціальної справедливості в даному випадку освіта розглядається як суспільне благо, що потребує надання всім рівних можливостей у доступі до конкретної соціальної цінності. В даному випадку рівень відповідного нормативно-правового забезпечення у соціальній державі не лише забезпечує можливості кожному громадянину засобами освіти займати вагоме місце у суспільстві, але й розглядається як засіб подолання соціальної нерівності. Але, водночас, спостерігається, швидше, інше: обмеженість доступу до освіти сформувало сутність характерної особливості суспільства зі складною стратифікаційною структурою, що спричиняє соціальну нерівність.

Тобто, в даному випадку обов'язково має передбачатись перманентне звернення до одного із найсучасніших ціннісних орієнтирів в освіті – особистісного підходу до суб'єктів, забезпечення не лише рівних декларативних прав всім учасникам освітнього процесу, а, передусім, рівних можливостей для них в реалізації конкретної мети. Власне, з останнім і пов'язаний результат еволюції в усвідомленні подібного ціннісного підходу, що призвів до визрівання реальної потреби в запровадженні інклюзивної освіти. Інша справа – наскільки конкретно остання стала перетворюватись в пріоритети у вітчизняній політиці в галузі освіти.

Тож, безумовно, все це не могло бути реалізовано і підтверджено без відповідного нормативно-правового забезпечення, низки законодавчих актів. Відтак, однією з правових гарантій реалізації конституційного права на освіту стало створення необхідної, достатньої, актуальної і несуперечливої нормативно-правової бази, що ґрунтується на досягненнях міжнародного гуманітарного права. Передусім, йдеться про найважливіші принципи, що стали взаємо визнаними у підходах стосовно перспектив розвитку освіти – рівність можливостей, відсутність ізоляції чи дискримінації й інклюзія.

У цьому зв'язку актуальним слід вважати тільки той підхід, де йдеться про імплементацію найпрогресивнішого європейського досвіду соціальної держави як можливого інструменту втілення суспільної справедливості, довіри і поваги до окремих соціальних груп громадян. Без цього, в умовах розвитку суперечливих глобальних тенденцій, конкретна держава та суспільство не можуть на всю міць скористатися цивілізаційними соціальними стандартами, у тому числі, а, швидше – в першу чергу, й щодо розвитку сучасної освітянської сфери.

Аналізуючи документи, прийняті міжнародним співтовариством впродовж другої половини XX – початку XXI століть, слід зробити висновок щодо поступального розвитку і закріплення названих принципів у нормах міжнародного права. Базові положення та складові законодавчої бази інклюзивної освіти в сфері реалізації права на освіту містять універсальні міжнародні акти, в тому числі Загальна декларація про права людини, ухвалена ООН 10 грудня 1948 року, Декларація про права розумово відсталих осіб, прийнята ООН 20 грудня 1971 кору, Декларація про права інвалідів, ухвалена ООН 9 грудня 1975 року, Конвенція ООН про права дитини (1989 р.), ратифікована Постановою Верховної Ради України 27 лютого 1991 року, Стандартні правила ООН щодо забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю, затверджені Генеральною Асамблеєю ООН 20 грудня 1993 року, Конвенція ООН про права інвалідів, затверджена ООН 13 грудня 2006 року, ратифікована Постановою Верховної Ради України 16 грудня 2009 року, набрала чинності 6 березня 2010 року. Концептуальні положення, що були закріплені в зазначених документах, ґрунтуються на тому, що освіта повинна сприяти всебічному розвитку особистості, усвідомленню її власної гідності і зміцненню поваги до прав людини і основних свобод.

© В. В. ДАВИДЕНКО

Однак, у нашому випадку, слід окремо зазначити, що виключної ваги для України, як і для інших держав, що проголосили себе соціальними, набула Саламанкська декларація та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами: доступ та якість, прийнята в червні 1994 року учасниками Всесвітньої конференції з питань освіти осіб з особливими потребами в іспанському місті Саламанка. У документах конференції, що проводилась за підтримки ЮНЕСКО, наголошувалось на актуальності цієї проблеми для всього світу і недопустимості навіть розгляду „ізольованої" освіти стосовно її застосування для осіб з особливими потребами. Саме там було визначено, що інклюзивна освіта має стати частиною педагогічної стратегії та нової соціальної й економічної політики. Фактично 7-10 червня 1994 року було вироблено механізм утвердження в освітній сфері принципу інклюзивної освіти, забезпечення того правила, коли школи могли б стати відкритими для всіх дітей, зокрема, для дітей з особливими освітніми потребами. Саламанкська декларація була розрахована на реакцію урядів всіх країн світового співтовариства, ініціювала пропозиції запровадити на національному рівні у формі закону або політичної декларації нормативно-правове забезпечення належного рівня розвитку інклюзивної освіти. Від тоді фактично і стало діяти правило, суть якого полягає в тому, що всі діти повинні навчатися разом у всіх випадках, коли це є можливим, незважаючи ні на які труднощі або відмінності, які існують між ними.

З часом принципи інклюзивної освіти знайшли подальший розвиток в Конвенції про права інвалідів, прийнятої в Нью-Йорку 13 грудня 2006 року Резолюцією 61/106 на 76-му пленарному засіданні 61-ї сесії Генеральної Асамблеї ООН. В ній в якості гарантій реалізації права на освіту визнається неможливість виключення інвалідів із системи загальної освіти, безкоштовної та обов'язкової початкової або середньої освіти, рівний з іншими доступ до інклюзивної, якісної та безкоштовної початкової і середньої освіти в місцях свого проживання; забезпечення розумного пристосування, що враховує індивідуальні потреби; підтримку людей з особливими потребами, в тому числі індивідуалізовану, для полегшення їх ефективного навчанні в умовах, що максимально сприяють засвоєнню знань і соціальному розвитку [1].

В результаті Конвенція про права інвалідів набуває значення виключної ваги в силу обов'язковості її норм для країн, що її ратифікували. Міжнародні правові акти, ратифіковані Україною є нормами прямої дії і обов'язкові до виконання.

У той же час, Конвенція не могла передбачити і визначати конкретні форми освіти людей з особливими потребами та не встановлює певних термінів впровадження інклюзії в системі освіти в будь-якій з країн. Очевидно, що автори Конвенції розуміли: формування такої надважливої сфери, як освіта, залежить від традицій і рівня розвитку кожної конкретної країни. Саме тому Конвенція визначає лише загальні напрямки і принципи вдосконалення освіти.

Отже, аналіз міжнародних документів дає можливість зробити висновки, що право на освіту стало одним з основних прав людини. Відтак, право на освіту осіб з психофізичними порушеннями повинно гарантуватись бездискримінаційно, без будь-яких обмежень. Соціальна держава має визнавати принцип рівних можливостей у сфері початкової, середньої і вищої освіти для дітей, молоді і дорослих, які того потребують, в інтегрованих структурах, а система спеціальної освіти повинна формуватися, розвиватись і вдосконалюватись в напрямку інклюзивної моделі освіти. Водночас, кожна країна має враховувати власний національний досвід, найкращі освітянські традиції, оскільки інклюзивна освіта запроваджується в різних країнах по-різному і залежить від стану розвитку освіти загалом, відношення до навчання осіб з особливими освітніми потребами, соціально-економічного розвитку і політики держави, інших об'єктивних і суб'єктивних чинників.

У 2009 році Україна ратифікувала Конвенцію про права інвалідів а, отже, висловила готовність виконувати її, в тому числі і на всіх рівнях освіти. Таким став початок формування сучасної освітньої політики нашої держави в сфері інклюзивної освіти. Відразу ж розпочався процес створення нормативно-правового підґрунтя для інклюзивної освіти, що набув форми постійного розвитку. Аналіз нормативної бази свідчить, що з того часу законодавство України, у тому числі і про освіту, неодмінно гарантує забезпечення соціального захисту особам з особливими потребами, створення умов для спеціального, компенсуючого та інтегрованого навчання.

Для цього на шляху інтеграції до європейського співтовариства було ратифіковано низку правових актів, що посилили вплив на формування національної державної політики і життєдіяльності в частині забезпечення рівних можливостей для всіх громадян, запровадження принципів доступності для осіб з інвалідністю, гарантування широкого спектру соціальних прав громадян.

До переліку таких джерел належать Конституція України (ст. 41, 45, 47, 48, 49, 53, 55, 56), де визначено, що вирішення переважної більшості соціальних питань відбувається за спільної участі суб'єктів управління державою. Серед таких загальних питань, що активно вивчаються дослідниками – питання виховання, освіти, культури, спорту, охорони здоров'я, захист сім'ї, материнства і дитинства, соціальний захист, трудове та житлове законодавство [2]. Але передусім йдеться про законодавчі і нормативні акти , що стосуються освітянської сфери. А це і Закон України „Про внесення змін до законодавчих актів України з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу" (2010); Указ Президента

України „Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні” (2010); Указ Президента України „Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями” (2011); Указ Президента України Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2012); „Про вищу освіту”: Закон України станом на 18 вересня 2014 р.; Постанови Кабінету Міністрів України „Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами” і „Про внесення змін до порядку надання інвалідам та дітям-інвалідам реабілітаційних послуг” (2013) та ін.

Але, незважаючи на це освітня галузь України тривалий час продовжувала функціонувати за інертним принципом, швидше, індустріального суспільства соціалістичного зразка. На відміну від практики європейського співтовариства, що перебуває на шляху постіндустріального розвитку і ґрунтується на засадах гуманізації і гуманітаризації виробництва, а відтак, і освіти. Тобто, виробництва духовного. Оскільки становлення української системи освіти за добу незалежності безперервно відбувалося на тлі істотних змін в усіх сферах життєдіяльності суспільства, певного часу потребувало і переосмислення суті переформатування світоглядних та науково-педагогічних надбань, напрацювання сучасного правового і законодавчого поля в освітній сфері з позицій розбудови соціальної держави. Звичайно, з урахуванням викликів, що постали у сфері освіти дітей, всіх громадян з особливими потребами.

Аналізуючи подібні перетворення, вітчизняні дослідники справедливо акцентують увагу і на позитивному характері цілого ряду тенденцій, що відображують запровадження світових стандартів соціалізації в Україні з 1990-х років до сьогодення. Це, передусім: зростання мережі реабілітаційних закладів, активізація наукових досліджень з питань інтегрованого навчання; створення і збільшення кількості нових громадських організацій, що займаються проблемами осіб з психофізичними порушеннями; відпрацювання нової концепції спеціальної освіти осіб з психофізичними та фізичними вадами; створення системи ранньої корекційної допомоги; державна підтримка інтегрованої та інклюзивної освіти [3]. Іншими словами – так було розпочато формування і впровадження нової культури й освітніх норм, що на практиці означало створення умов для активної участі в житті суспільства всім громадянам, включаючи людей фізично й інтелектуально неповносправних.

Водночас, аналіз вітчизняних тенденцій таких змін, наприклад, з урахуванням положення чинного Закону України „Про освіту”, доводив: не можна ігнорувати, не наголошувати і на серйозній недостатності норм, що регулюють правовий статус осіб з особливими потребами в освітньому процесі. Цілком логічно, що на перспективу інклюзивне навчання мало вже виступати як, економічно обґрунтована і соціально гарантована, система освітніх послуг держави, що базується на принципі недискримінації, врахуванні багатогронностей людини, ефективному залученні та включенні до освітнього процесу всіх його учасників. Хоча, поряд з цим, на чому важливо наголосити, саме в даному документі вперше на законодавчому рівні визначено поняття „інклюзивною освітнього середовища” як сукупності умов, способів і засобів їх реалізації для навчання та виховання учасників освітнього процесу [4].

Але, справедливості ради, слід зазначити, що у цьому законі не було прямого закріплення пріоритету інклюзивної освіти, проголошений світовою спільнотою в найважливіших міжнародних документах.

Сьогодні недостатньо механістичного включення цих принципів у низку законів та підзаконних актів. Важливішим є інше – здатність передбачити та розробити конкретні практичні механізми їх реалізації, які відповідають українським реаліям. Необхідні аналіз і узагальнення позитивного досвіду регулювання питань освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я в окремих регіонах з метою його запровадження на загальнодержавному рівні.

Поки що, законодавство України про освіту по відношенню до осіб з особливими потребами характеризується відсутністю комплексного акту, що регулює питання освіти таких осіб. Кожен регіон України вимушений самостійно долати прогалини правового регулювання в цій сфері. Необхідні аналіз і узагальнення позитивного досвіду регулювання питань освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я в окремих регіонах з метою його впровадження на загальнодержавному рівні. Позаяк області України знаходяться в різних економічних умовах, ситуація з регулюванням сфери освіти осіб з особливими потребами істотно відрізняється в залежності від регіону, від активності чи пасивності громадських організацій, що опікуються цими проблемами, від ставлення органів місцевої влади та інших суб'єктивних та об'єктивних чинників. Свій внесок у цей процес мав би зробити Уповноважений Верховної Ради з прав людини.

Розвиток інклюзивної освіти довготривалий і достатньо суперечливий процес перетворень. Він неможливий без підтримки та участі громадських організацій, які репрезентують інтереси та відстоюють дотримання прав дітей з особливими освітніми потребами, а також сімей, в яких живуть такі діти. Інклюзія в освіті в Україні в значній мірі і стала розвиватись завдяки ініціативі, насамперед, громадських організацій та прогресивних батьків, які ставили вимоги щодо дотримання прав своїх дітей на освіту. Нині наступив час, коли цей процес вимагає чіткої позиції

громадянського суспільства і педагогічного співтовариства, зокрема. Якщо вчитель чи ректор не сприйме ідею інклюзії, не втілить її в освітянську практику, політичні рішення і вимоги залишаться порожніми деклараціями, а організаційно-адміністративні рішення призведуть лише до імітації.

Тобто, обов'язково настає етап коли слід робити конкретні висновки щодо проведеної роботи, конкретних позитивних досягнень. Власне, йдеться про етап і результати інноваційного розвитку суспільства, що характеризується формуванням сучасного погляду на освіту й на місце людини в соціумі. Освіта набуває характеристик всеохоплюваності, доступності, рівності в правах і можливостях. Нормативно-правове забезпечення подібних процесів у соціальній політиці держави має знайти підтвердження конкретними справами у конкретній школі чи університеті. Яскравим позитивним прикладом такої конкретної справи є накопичений двадцятирічний досвід організації навчально-виховного процесу в інтегрованому освітньому середовищі, послідовне впровадження елементів інклюзивного навчання у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини „Україна".

Університет поставив за мету розвиватися як сучасний європейський вищий навчальний заклад шляхом забезпечення якісної професійної підготовки з урахуванням вимог Концепції інклюзивної освіти студентів з інвалідністю, послідовного запровадження й удосконалення системи супроводу їхнього навчання, надання студентству необхідної соціально-психологічної підтримки. Для цього забезпечується архітектурна безбар'єрність університетського містечка (пандуси, ліфти, звукові сигнали й сповіщення, позначки), рівно як і подолання інформаційної бар'єрності навчального процесу та соціального життя університету. До послуг студентства Українсько-Корейський центр інформаційного доступу, обладнаний найсучаснішою технікою. Але, особлива увага – забезпеченню всебічного розвитку особистості студентів з інвалідністю – зростанню їхньої професійних, наукових, творчих, фізкультурних та спортивних здібностей.

Для реалізації цієї конкретної мети видатний український вчений і організатор освітянської справи, Президент Університету „Україна" П. Таланчук створив 40 навчально-виховних підрозділів університету, зокрема 19 інститутів, 3 філії, 1 факультет та 17 коледжів, де навчаються 697 студентів з інвалідністю, зокрема 392 особи – на денній та 305 осіб – на заочній формах навчання. Тільки у базовій структурі в м. Києві навчаються 233 студенти з інвалідністю, з них 153 особи – на денній і 80 осіб – на заочній формах навчання. Академік П. Таланчук започаткував традицію проведення міжнародних науково-практичних конференцій „Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів" напередодні Міжнародного Дня інвалідів [5].

Тобто, саме такий і подібні приклади слід розглядати як конкретне втілення сучасних нормативно-правових напрацювань, їх подальшого практичного застосування, що виокремились у знаковий напрямок соціальної політики держави і стали надважливими й надактуальними у справі навчання, виховання та соціалізації. При чому, незалежно від того хто виступає в даній ситуації ініціатором – науковці, освітяни, державні чи громадські діячі, чи самі люди з інвалідністю. Плюс, в плані зворотного зв'язку – широке запровадження досвіду введення інклюзивної освіти в шкільну практику, виявлення й аналіз інноваційних механізмів освітньої інклюзії суттєво оптимізують трансформацію вітчизняної освітньої системи, всієї соціальної сфери відповідно до потреб інноваційного розвитку та реалізації всієї нормативно-правової бази соціальної держави, що в повній мірі відповідає Конвенції ООН Про права інвалідів.

Водночас, слід визнати, що для сучасної України залишається актуальною проблема в формуванні соціально-відповідальної держави, яка була б здатна дати реальну оцінку досягнень сучасного рівня розвитку і перспектив інклюзії, синтезувати сучасну нормативно-правову базу зі справедливими індивідуальними мотиваційними чинниками кожного з громадян із обмеженими фізичними можливостями, вимогами суспільних груп, до яких вони себе відносять. В реальній історичній практиці продовжує зберігатись розбалансованість у таких оцінках і стосунках, що є свідченням неадекватності між громадянським життям та державною організацією суспільства. Успішність соціальної держави вимагає субсидіарності в першу чергу з боку громадянського суспільства, визнання високих чеснот по відношенню до громадян з інвалідністю, кожного, хто потребує з дитинства інклюзивного навчання.

Тож, вдосконалення нормативно-правової бази, доповнюваність на її ґрунті повноважень базових демократичних інститутів, відтак, на перспективу має здійснюватися на основі узагальнення набутого досвіду, концентрації зусиль та навичок у спільних взаємодіях держави і громадянського суспільства. Сучасні тенденції демократизації України саме таким чином зможуть бути реалізовані і передбачатимуть формування суспільства сталого соціального розвитку. Подібна ціннісна орієнтація бачиться важливою ще й тому, що структурування у суспільних відносинах на перспективу завжди вже буде враховувати наявність в ньому осіб з психофізичними вадами, що в жодній мірі не заважатиме формувати позитивне адекватне ставлення суспільства до будь-яких проявів людей з різними типами порушень, а це, у свою чергу, в повній мірі

відповідає гуманістичній парадигмі сучасної спеціальної освіти – праві кожної людини на отримання освітніх послуг гідного рівня.

Отже, на певному етапі соціального розвитку інклюзивна освіта, впливаючи безпосередньо на формування і розвиток нормативно-правової бази соціальної держави, перетворюється у двоєдиний чинник – реабілітації та освіти осіб з обмеженнями життєдіяльності. Вказаний принцип можна визначити „як універсальний правовий принцип, що ґрунтується на ідеях свободи й справедливості, знаходить своє визначення та нормативне закріплення на рівні міжнародного співтовариства держав у міжнародному праві та на національному рівні, є основоположним принципом формування й функціонування правового статусу особи, визначає правовий режим правовідносин із державою і суспільством, встановлює фактичну рівність прав і свобод людини і громадянина і їхню рівність перед законом. Виключає будь-які привілеї, обмеження у правах і преференції для певних осіб чи соціальних груп” [6].

Таким чином найпереконливіше доводиться суперечлива та діалектична сутність реабілітаційного процесу – на певному етапі соціального розвитку з’являється об’єктивна потреба у таких нових способах дій, що допомагають людині долати інвалідність, тобто обмеження життєдіяльності, з одного боку, а з іншого – сприяють актуалізації тенденцій до зростання та диференціації теоретичної і практичної множинності соціально значимих підходів і моделей реабілітації людей з інвалідністю.

Тому перспективним у подальших наукових розвідках ми розглядаємо комплексне дослідження інструментарію соціальної політики країн Європейського Союзу.

Список використаних джерел:

1. Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів : тези доповідей XX Міжнародної конференції (18-19 листопада 2015 р.). – К. : Університет „Україна”, 2015. – 554 с.
2. Балахонова О. В. Инвестирование социальной сферы региона / О. В. Балахонова // Прометей. – 2010. – №1 (131). – С. 105–112.
3. Васильченко О. Сучасний зміст конституційного принципу рівності прав і свобод людини і громадянина / О Васильченко // Право України. – 2017. – №7. – С. 49–50.
4. Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського союзу : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук / Г. В. Давиденк. – К., 2015. – 40 с.
5. Давиденко Г. В. Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу : [монографія] / Г. В. Давиденко. – Вінниця: ТОВ „Нілан-ЛТД”, 2015. – 314 с.
6. Основи інклюзивної освіти : [навч.-метод. посіб. / А. А Колупаєва, О. М. Таранченко, І. О. Білозерська та ін.] ; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : А.С.К., 2012. – 308 с.
7. Пилипенко Т. Інклюзивна освіта в Україні : проблеми та перспективи нормативно-правового регулювання / Т. Пилипенко // Освіта дітей з особливими потребами : від інституалізації до інклюзії ; зб. тез доп. ; редкол. : В. В. Засенко, А. А Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів. – Вінниця : ТОВ „Планер”, 2016. – С. 267–268.
8. Поцко О. В. Нормативно-правові аспекти інклюзивної освіти [Текст] / О. В. Поцко / О. В. Поцко // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І. В. Козубовська. – Ужгород : Видавництво УжНУ „Говерла”, 2014. – Вип. 34. – С. 160–163.
9. Проект Закону про освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=58639
10. Саламанкська декларація і Рамки дій по освіті осіб з особливими потребами, прийняті Всесвітньою конференцією по освіті осіб з особливими потребами: доступ та якість, Саламанка, Іспанія, 7-10 червня 1994 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.un.org/documen/declarat/saiamanka.pdf.
11. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : [підручник] / В. М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – Частина І: Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – 238 с.
12. Соціальна держава : український вибір : [монографія / за ред. В. А. Гошовської, Л. І. Ільчука]. – К.: ЦПСД, 2007. – 345 с.

УДК 364:37

РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У РОЗВИТКУ ТА СТАНОВЛЕННІ УКРАЇНИ ЯК СОЦІАЛЬНОЇ ДЕРЖАВИ

Г. В. ДАВИДЕНКО

Розвиток сучасного суспільства і процеси інтеграції України в європейську спільноту гостро ставлять питання належного забезпечення соціального захисту громадян, і особливо тих, хто потребує цього найбільше. Зокрема, це громадяни з інвалідністю. *Актуальність* проблеми пов'язана, передусім, з тим, що за висновками дослідників чисельність дітей, які потребують корекційного навчання, зростає. Тобто, на сьогодні в Україні тих, хто потребує корекції фізичного або розумового розвитку понад 1 мільйон, що становить 12% загальної чисельності дітей в країні. При цьому інклюзивною освітою охоплено лише 5% таких дітей [2, с. 190-193]. Це свідчить, що решта з них навчаються в умовах спеціальних навчальних закладів, або не отримують освіту взагалі.

Слід зазначити, що дослідження в галузі інклюзивної освіти перебувають останнім часом у центрі наукових розвідок багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців: Ф. Амстронг, Б. Барбера, О. Безпалько, Г. Беккер, Н. Борисової, П. Бурдьє, Дж. Деввіса, К. Дженкса, Х. Кербо, А. Колупаєва, М. Крозьє, Ф. Кросбі, Є. Мартинова, О. Полякова, П. Романова, Т. Самсонова, П. Таланчука, Є. Тарасенка, К. Тейлора, Н. Шаповал, О. Шевцова; В. Шмідт, О. Ярської-Смирнової та інші. Проте питання ролі інклюзивної освіти у розвитку та становленні України як соціальної держави залишається у вітчизняній науці малодослідженим. Саме тому **метою** нашого дослідження є визначення ролі й підходів до активізації розвитку інклюзивної освіти, яка де-далі більше стає надважливою передумовою і чинником розвитку України як соціальної держави.

Виникнення і еволюція держави невід'ємні від базових понять розвитку суспільства – публічного і приватного. Ще в античні часи державна сфера поліса чітко відділялась від того, що належало кожному громадянину. Члени суспільства не лише жили і працювали поряд, а й поза спільні зусиллями чи співпрацю намагались кожен по своєму досягати добробуту [6, с. 30-34].

Інша справа – як і кому це вдавалось, яким було ставлення суспільства в різні часи до громадян із фізичними чи іншими порушеннями здоров'я, що обумовлювало можливості останніх до самореалізації, отримання доступу до соціальних послуг і можливостей. З історії відомий діапазон різноманітних прикладів такого ставлення – від кричущої агресії й нетерпимості до рівня родинного захисту, усвідомлення необхідності надання допомоги, врахування будь-яких особистісних особливостей тих, хто поруч.

Подібні суспільні тенденції завжди залишались невід'ємними складовими в стосунках держави і суспільства, впливали на рівень розвитку громадян, їх добробут, зміни в моральному, культурному і освітньому рівнях. У наукових дослідженнях повелось виділяти навіть спеціальні етапи еволюції таких стосунків [4, с. 174]. Умовно їх прийнято розділити:

- IX-VIII ст. до н.е. – XII ст. – період агресії, несприйняття й нетерпимості до усвідомлення необхідності допомоги особам з відхиленнями розвитку.
- XII ст. – друга пол. XVIII ст. - шлях від презирства, ігнорування до реальних прикладів навчання глухих і сліпих, створення притулків з найелементарнішими прикладами навчання таких людей до перших спеціальних навчальних закладів.
- Друга пол. XVIII ст. – поч. XX ст. – спроби навчання дітей із сенсорними порушеннями до навчання дітей з важкими формами інвалідності, ствердження їх права на освіту і становлення системи спеціальної освіти для них.
- Поч. XX ст. – друга пол. XX ст. – усвідомлення суспільної потреби в системі спеціальної освіти для всіх категорій громадян, розвиток і її диференціація.
- Друга пол. XX ст. – по теперішній час – від рівних прав до рівних можливостей; від співпраці versus протистояння; від ізоляції до інтеграції.

Переважна більшість дослідників відтак дотримується висновку, що соціальна держава як інститут цілеспрямованої соціальної допомоги нужденним виникає на рубежі XIX-XX століть, який з часом починає трансформуватись в нову його якість, пов'язану з утвердженням соціальної справедливості та прав особи.

Отже, шлях історії людства від передумов виникнення до реалізації ідеї соціальної держави (крім базових принципів, коли за основу береться логіка внутрішнього розвитку держави, об'єктивні процеси еволюції цивілізації) слід обов'язково оцінювати й через призму ставлення суспільства до осіб із психофізичними порушеннями, особливо дітей. У нашому випадку на цьому особливо важливо акцентувати увагу, оскільки йдеться не стільки про понад 150-річну історію самого поняття соціальна держава, а швидше про те, що серед різноманітної кількості наукових

Г. В. ДАВИДЕНКО

досліджень, напрямків чи-то шкіл, що безпосередньо займаються вивченням соціальної держави, цей та подібні окремі аспекти її природи і змісту так і продовжують залишатись невизначеними.

Так ще зовсім недавно в Україні практично не існувало жодної комплексної соціально-філософської роботи, яка простежила б теоретичні підвалини, різні моделі розвитку цього соціально-політичного інституту, його здатність протягом тривалого історичного часу еволюціонувати та адаптуватись до вимог часу [7, с. 12-13]. Складність осмислення та інтерпретації цього феномену обумовлюється, не в останню чергу, відсутністю спільного бачення і використання в українській термінології єдиних підходів у дослідників і щодо цього поняття, і щодо векторів соціального розвитку.

Особливо це давалось в знаки коли держава чи суспільство демонстрували своє ставлення до осіб з інвалідністю, зосереджуючись на формально медичній стороні проблеми, згідно якої – особа з особливостями психофізичного розвитку є хворою і потребує лікування та піклування. Звідси – збереженні в першій чверті XXI ст. в Україні, наприклад, традиції направлення і перебування дітей з інвалідністю у спеціальних закладах загальнодержавного чи комунальних, наприклад, обласного рівнів. При чому, закладів підпорядкованих за профільним призначенням до систем і освіти, і соціального захисту, і охорони здоров'я [11, с. 311-351].

В результаті, не беручи до уваги фінансово-економічну сторону питання, тільки подібні соціальні аспекти політики держави, пов'язані з існуванням і утримуванням на загальнодержавному рівні спеціальних закладів, де надається спеціальна допомога і проводяться навчання, переконливо демонструють рудименти через відсутність адаптації та інтеграції у суспільство тих, заради кого це все і мало б організовуватись. На практиці навіть діти з невиразними особливостями розвитку примушуються до навчання у сегрегованих закладах, і на перспективу залишаються в них навіть аж до статусу пенсіонерів за віком.

Складно коментувати подібні форми державного управління на тлі однієї з найважливіших конституційних, у першій статті Основного Закону, характеристик української держави як держави соціальної. Звідси випливає необхідність надання кожному громадянину рівних прав протягом життя незалежно від стану його здоров'я. Це мало б стати пріоритетом державної соціальної політики в Україні у контексті формування демократичного інклюзивного суспільства.

Відтак справедливим виглядає припущення, що на певних історичних етапах еволюції суспільства держави, виходить, не завжди набувають тих ознак, які дозволяють визначати їх як всеціло соціальні. Або, в кращому випадку, подібне слід було б класифікувати з огляду на світовий досвід як приклад моделей соціальних держав, які загальних рис мають значну специфіку. Інша справа, що дослідниками не конкретизовано перелік тих якостей і критеріїв за якими можна було б робити дихотимічний розподіл на соціальні та несоціальні держави.

Вибір моделі соціальної держави стає принциповим для кожного суспільства на певних етапах його розвитку коли мова заходить про еволюційний чи революційний шлях розвитку. При еволюційному напрямку в суспільства є запас часу для вибору моделі, що логічно базується на традиціях, економічних можливостях по відношенню до людей з особливими потребами. В даному випадку процес може тривати десятиліттями. Україні ж з її пострадянською спадщиною історія не дала часу і держава змушена була взятись до перетворень шляхом зміни колишньої застарілої моделі на нову в значній мірі навіть не маючи уявлення про її контури [8, с. 19-23].

Тим часом, оцінка розвитку людини вже не могла здійснюватись, наприклад, лише через призму очевидного певного психофізичного порушення. Головним на завжди стає збереження можливостей людини, перспектив її соціалізації. Чи, як записано в Декларації про права осіб з інвалідністю, ухваленій Генеральною асамблеєю ООН 9 грудня 1975 року, інвалідність є не медичною, а соціальною проблемою, проблемою прав людини. Цією нормою практично започаткувалась абсолютно нова тенденція інтеграції та інклюзії, що історично обумовила сучасний етап еволюції державно-суспільного ставлення до осіб з інвалідністю та їх освіти, створення єдиного освітнього простору.

Формування, збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління стало позиціонуватись як провідна освітня стратегія. Це обумовило на перспективу підвищену актуальність проблеми щодо індивідуального здоров'я на всіх етапах становлення особистості і зумовило, відповідно, потребу в наукових дослідженнях у цій сфері.

В Україні ці процеси зазнали істотних трансформаційних змін у роки незалежності. Україну було проголошено соціальною державою. Це визначення зафіксоване в Конституції і претендувало навіть на те щоб стати національною ідеєю, навколо якої повинно було б об'єднатись все громадянське суспільство. У свою чергу поступово у зв'язку із модернізаційними змінами, що відбувалися у суспільстві та державі, суттєвих змін стала зазнавати і система освіти України. Соціальна інтеграція дітей з інвалідністю постала як важливе питання новітньої і теорії, і практики інклюзивної освіти. Органи державної та місцевої влади вимушені були звертатись до запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання в навчальних закладах всіх рівнів.

Усвідомлення необхідності прогресивних перетворень викликало зміну суспільної позиції, передусім, визначеної як нова ідеологічна суспільно-освітня парадигма, яка ґрунтується на принципах людиноцентризму [3]. Так магістральним напрямом розвитку сучасної української освіти поступово окреслювався рівний доступ до якісної освіти всіх громадян, у тому числі й осіб з особливими потребами, тих, які мають інвалідність, обмежену життєздатність, порушення або певні особливості психофізичного розвитку.

Крім того, в державі стали предметнішими дискусії навколо прагматичності в її поступі до соціальної справедливості, загального блага, розуміння суті співвідношення приватних і загальних інтересів. На той час сутність коренів подібних полемік полягала ще в недостатній усвідомленості українським суспільством базових європейських цивілізаційних цінностей.

На цьому тлі стала, все ж таки, помітною динаміка в процесі змін у методологічних, змістових, технологічних та управлінських складових інноваційного розвитку освіти. Почала відбуватись переоцінка цінностей, усталених стереотипів, медичних, дефектологічних рудиментів щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, зокрема дітей. В державі розпочалось формування підґрунтя нового нормативно-правового і організаційно-змістового забезпечення навчання. Знаковим у функціонуванні та розвитку української спеціальної освіти (освітньої системи для осіб з інвалідністю) стало прагнення до забезпечення доступності усіх освітніх ресурсів з урахуванням індивідуальних особливих потреб, що стало основоположними засадами інклюзивної освіти [5, с. 112-113].

Загалом, у розвитку системи спеціальної освіти за часів незалежності України окреслились кілька етапів. Їх часові межі визначаються суспільно-політичними та соціокультурними процесами, що характеризують особливості реалізації положень, задекларованих Статтею 1 Конституції України в частинні визначення соціальної держави. Плюс – Конституція України стала гарантувати право кожного громадянина на доступність якісної освіти. Це в першу чергу поширювалось на дітей з проблемами фізичного та розумового розвитку, психоневрологічними захворюваннями, захворюваннями серцево-судинної системи, з малими та затухаючими формами туберкульозу, а також дітей-сиріт, позбавлених батьківського піклування [9, с. 17-21].

Інша страва, що стосуватися це мало би, в першу чергу, ефективності й узгодженості в діях усіх гілок державної влади, місцевого самоврядування і суспільства в цілому. Реально ж в сучасному історичному контексті це вилилось в еклектичне поєднання комуністичних анахронізмів з хаотичною ринковою свободою, чим скористалась політична номенклатура та пов'язаний з нею тіньовий бізнес.

Парадокс ситуації полягав у тому, що поряд із задекларованими статтями Конституції Українська держава послаблювала, а то й втрачала свої соціальні функції. На практиці все це перетворювалось у засіб та джерело монопольного олігархічного збагачення певного кола осіб, наближеного до влади, економічного занепаду більшої частини суспільства, перманентного зростання нерівності у вимірах оплати праці, можливостях отримання освіти, медичної та соціальної допомоги, та й у цілому в якості життя.

Втім, незалежно від подібних тенденцій поява ідеології інклюзивної освіти об'єктивно зумовлювалась потребою суспільства у подальшому вдосконаленні системи організації навчання дітей з раннього віку, причому, всіх без виключення. І державним інституціям нічого не залишалось як починати активне запровадження інтегрованої та інклюзивної освіти, що відповідала б сучасним європейським нормам. Визначальним чинником став служити характер освіти, пріоритет загальнолюдських цінностей, життя і здоров'я людини, вільного розвитку особистості, загальнодоступної і якісної освіти, адаптованості системи освіти до особливостей розвитку всіх дітей.

1991-2000 роки характеризувались – функціонування української системи спеціальної освіти розпочався з ратифікації міжнародних документів щодо дотримання прав людини, а також визнання права на здобуття освіти всіма громадянами, в тому числі й з інвалідністю, у загальноосвітньому просторі, в основних законодавчих актах України. Основна тенденція І етапу – „державоцентристська" освітня система з прикметними ознаками інституалізації та жорсткої регламентації освітнього процесу в спеціальних навчальних закладах.

У 2000-2010 рр. – розвиток системи освіти осіб з особливими освітніми потребами характеризується спробами переведення закладів спеціальної освіти з режиму інерційного функціонування в режим випереджувального інноваційного поступу та значна активізація стихійного інтегрування дітей з особливими потребами до загальноосвітніх навчальних закладів на тлі ствердження інклюзивної освіти в країнах Європейського Союзу.

З 2010 р. – по теперішній час – триває період, що характеризується основною тенденцією в освіті дітей з особливими освітніми потребами, невід'ємної від оптимізації спеціальних навчальних закладів та впровадження інклюзивної освіти по всій державі. Це дозволить надавати освітні послуги дітям з інвалідністю в умовах загальноосвітнього закладу за місцем проживання.

Однак, недосконаліть на державному рівні законодавчо-нормативних та організаційно-фінансових механізмів інклюзивної освіти значно стримує цей процес.

Зокрема, сталою залишається проблеми щодо кількості дітей, які навчаються в інклюзивних класах, де створено всі відповідні умови. Натомість, сотні тисяч дітей з інвалідністю безсистемно інтегровано у загальноосвітні навчальні заклади. Звідси випливає важливість актуалізації інклюзії, щоденна робота над включенням в активне суспільне життя усіх без винятку дітей, у тому числі, і незалежно від регіону місця їх проживання. Інклюзія може мати місце у школі, закладі вищої освіти, церкві, на ігровому майданчику, на робочому місці й під час відпочинку. У соціальній державі кожен із громадян має усвідомити, що настав час сприймати не інвалідність, а особистість дитини. Дитина ж має право повноцінно жити, пізнавати красу світу і любити себе в цьому, як і весь навколишній світ.

Ось чому суть інклюзивної освіти має полягати в адаптації навчальної програми та освітнього середовища до потреб учнів, які вирізняються своїми психофізичними особливостями. Визначення оптимальних шляхів і засобів впровадження інклюзивного навчання відтак має ґрунтуватись на основі новітнього нормативно-правового, навчально-методичного, кадрового, матеріально-технічного та психолого-педагогічного забезпечення.

Для пострадянського періоду України, коли понад чверть століття вилились в роки безвідповідальності, егоїзму, корупції в лавах її політичної еліти, звернення до такої соціальної проблематики виглядає виключно актуальним і важливим.

Реалізація Україною стратегічного курсу побудови соціально орієнтованої ринкової економіки та інтеграція її у світовий економічний простір стали потребувати дотримування принципів гуманізму у здійсненні превентивних заходів щодо посилення соціального захисту уразливих верств населення, насамперед, дітей і молоді з інвалідністю.

Саме такі цивілізаційні орієнтири ставали обов’язковою умовою процесу входження України до європейського та світового освітнього простору, спричиняли зміну ставлення суспільства до проблем інклюзії, яка стверджувалась пріоритетною в освітній політиці держави. Інклюзію в освіті починають визначати як процес включення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади, забезпечення права на одержання освіти, якість якої не відрізняється від освіти нормативних дітей. При чому, поступово процес став набувати всеохоплюючий характер.

Отже, сучасний європейський рівень реформувань і модернізації в галузі освіти Україна не зможе досягти без демократичних соціально-економічних перетворень, де серед пріоритетів є і право на здобуття освіти, адекватної пізнавальним можливостям будь-кого з громадян. Основною метою сучасного освітнього процесу має стати формування ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних та громадянських цінностей, забезпечення фізичного, культурного, морального та духовного розвитку дитини, формування її як соціально зрілої й творчої особистості, здатної до усвідомленого вибору сфери діяльності. Тобто, метою такого процесу має стати розбудова інклюзивного суспільства, де людина отримає можливість незалежно від віку й статі, здібностей, релігійної чи етнічної належності, відсутності чи наявності особливостей у розвитку брати участь у житті суспільства, його розвитку.

Таким чином, з урахуванням досвіду, новітніх підходів у соціальній політиці провідних держав світу в частині безперервності і системності реформування освіти дітей з особливими потребами, зокрема – щодо комплексного розв'язання завдань, пов'язаних з нормативно-правовим, організаційно-фінансовим, кадровим, науково- та навчально-методичним забезпеченням навчання та виховання, слід вважати, що інклюзивна освіта перетворюється в конкретну складову передумов виникнення і формування найсучаснішої моделі соціальної держави. У такій державі особливості громадянина поважають й цінують, інклюзивна освіта стверджується як система, за якої учні з особливими освітніми потребами відвідують ті ж самі школи, що й інші учні, навчаються у класах із дітьми одного віку. Кожен, таким чином, реалізовує індивідуальні освітні потреби, що не лише відповідають прагненням і можливостям особистості, а й отримує необхідну підтримку і супровід в реалізації своєї мети.

Звичайно, що весь цей процес може бути реалізований з урахуванням тої обставини, що вказаний тип передумов [10, с. 6] формування і розвитку соціальної держави пов’язаний з реальними досягненнями громадянського суспільства, правової держави та соціального права, які в свою чергу спричиняють зворотній вплив на економічні та інші суспільні процеси і зумовлюють темпи їхньої успішної соціалізації.

Водночас, успішність держави соціальної справедливості в реальному часі й історичному процесі стала залежати і від її здатності не тільки постійно знаходити шляхи адаптації до сучасних інноваційних вимог, але й від спроможності культивувати в суспільстві чуйність і почуття причетності громадян до розвитку освітянського феномену, який потребує соціальної підтримки з боку держави [1, с. 77-88]. Саме такий підхід у дослідженні феномену інклюзивної освіти зможе допомогти не тільки репрезентувати повну картину освітнього інклюзивного ландшафту сучасної

Європи, а й допоможе в формуванні теоретичної й практичної бази для імплементації відкритої включеної парадигми вищої освіти на теренах нашої держави, дозволить анулювати соціальні стереотипи щодо обмежень в навчанні, закладе основи нової концепції соціалізації людини з інвалідністю, що насправді є особою на певному відрізку життя з особливими освітніми потребами.

Для сучасної України залишається актуальною проблема в формуванні соціально-відповідальної держави, яка була б здатною поєднати індивідуальні мотиваційні чинники з урахуванням потреб суспільних груп чи окремої особистості для життя, тобто, фактично, створення інклюзивного простору. В реальному житті можна ще спостерігати розбалансованість, приховані форми ігнорувань чи бойкотів на адресу залежної сторони, що характеризує реальний стан речей у стосунках між державною організацією управління і певними категоріями громадян.

Тож, в даному випадку стає цілком зрозумілим, що справжнє реформування і осучаснення національної освіти за умов соціально-історичних перетворень в Україні стане можливим в значній мірі й завдяки реалізації державних програм щодо гарантування належного рівня спеціальної корекційної допомоги дітям, всім громадянам з інвалідністю, спрямованих на підвищення ефективності навчання дитини, інших категорій громадян, формування їх пізнавальної активності і самостійності, здатності до саморегуляції, самоосвіти, пошуку робочого місця.

Беручи до уваги досвід європейських країн вважаємо, що легітимність подібних змін в освітянських процесах може бути досягнута шляхом компромісу в економічній і соціальній політиці з урахуванням укорінених в національних культурах норм моралі й справедливості. Тут же і рівень інститутів демократії, що забезпечують ефективність і цілісність держави, гідний вибір стандартів життя.

Тому перспективним у подальших наукових розвідках ми розглядаємо комплексне дослідження інструментарію соціальної політики країн Європейського Союзу.

Список використаних джерел:

1. Давиденко Г. В. Моделювання європейського інклюзивного процесу у вищих навчальних закладах як відкритої системи / Г. В. Давиденко // Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”. – Вип. 35, Том VII (58) : Темат. вип. „Виша освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К. : Гнозис, 2015. – С. 77–88.
2. Заярнюк О. В. Інклюзивна освіта в Україні : проблеми та шляхи вирішення / О. В. Заярнюк // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Економіка і менеджмент : зб. наук. пр. – Одеса, 2015. – Вип. 11. – С. 190–193.
3. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка. – 2009. – 520 с.
4. Малофеев Н. Н. Западная Европа : эволюция отношения общества к государствам и лицам с отклонениями в развитии : [монография] / Н. Н. Малофеев. – М. : Экзамен, 2003. – 256 с.
5. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / С. П. Миронова. – Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. – 164 с.
6. Мисак О. І. Правове регулювання проблем надання освіти особам з інвалідністю : міжнародний та вітчизняний досвід / Інклюзивна освіта : досвід і перспектива : [монографія] / колектив авторів ; відп. ред. Г. В. Давиденко. – Вінниця, 2016. – С. 30–34.
7. Пасько Я. І. Соціальна держава і громадянське суспільство : співпраця versus протистояння : [монографія] / Я. І. Пасько. – К. : Парапан, 2008. – С. 12–13.
8. Соціальна держава : український вибір : [монографія / за ред. В. А. Гошовської, Л. І. Ільчука. – К. : ЦПСД, 2007. – С. 19–23.
9. Стандарти громадсько-активної школи: соціальна інклюзія : [навчально-метидичний посібник] / Найда Ю. М., Ткаченко Л. М. ; під заг. ред. Л. І. Даниленко. – К. : ТОВ Видавничий дім „Плеяди”, 2014. – 68 с.
10. David V. Powell. Special education in the United States – a historical overview / Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії // Зб. тез доп. ; редкол. : В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів – Вінниця : ТОВ фірма „Планер”, 2016. – С. 6.
11. Kolupayeva A., Taranchenko O., Danilavichute E. (2014), Special Education Today in Ukraine, in Anthony F. Rotatori, Jeffrey P. Bakken, Sandra Burkhardt, Festus E. 0 biakor, Umesh Sharma (ed.) Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe (Advances in Special Education, Volume 28) Emerald Group Publishing Limited, – pp. 311–351.

УДК 159.954 : 37.036

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Л. Л. ДИКА

Проблема розвитку креативності особистості в інклюзивному середовищі є однією з центральних в педагогіці, оскільки прогрес суспільства – це шлях постійної творчості, долання стереотипів і вироблення нових, нестандартних, часто несподіваних ідей, оригінальних підходів і шляхів до їх втілення. Одним з головних педагогічних завдань при цьому є виховання людини, здатної акумулювати і творчо переосмислювати набутий досвід, досягнення людства в науці, культурі, мистецтві, розвивати технології. Це завдання відображене в Національній доктрині розвитку освіти в України, у якій підкреслюється необхідність застосовувати нові педагогічні технології особистісно зорієнтованого виховання для формування творчих здібностей дітей [1, с. 44].

Одним із найважливіших завдань сучасної освіти є формування творчої, мислячої особистості. Головною метою навчальних закладів, як зазначено зокрема в Концепції загальної середньої освіти, є створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу та таких індивідуальних здібностей особистості, які забезпечать їй досягнення життєвого успіху [3, с. 7].

Формування креативності – це педагогічне управління індивідуальним становленням особистості, що потребує особливої уваги, додаткових педагогічних впливів. Для того, щоб формування креативності відповідало сучасним вимогам, потрібно забезпечити оптимальні психолого-педагогічні умови.

Проблема формування креативності особистості, особливо в інклюзивному середовищі, є надзвичайно актуальною, оскільки сучасне суспільство потребує від людини креативного та нестандартного вирішення тих чи інших проблем, прийняття нестереотипних рішень, упровадження нових ідей, уникнення стереотипів у різних сферах життя та діяльності діяльності.

Дослідженням проблеми формування креативної особистості та її креативних здібностей присвячено чимало наукових праць як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Так, історико-психологічні аспекти проблеми формування креативності досліджували М. Воллах, Дж. Гілфорд, Х. Грубер, Дж. Девідсон, Н. Коган, С. Мідник, Е. Торранс, Д. Фельдман, Д. Харінгтон; теоретичні й методичні особливості формування креативності розкрито в працях Д. Богоявленської, М. Гнатко, В. Дружиніна, Л. Єрмолаєвої-Томіної, В. Козленко, В. Моляко; психологічні положення теорії творчості висвітлено Л. Виготським, А. Брушлинським, О. Леонтьєвим, О. Лук, В. Моляко, Я. Пономарьовим, В. Роменець, С. Рубінштейном, В. Рибалкою; особливості педагогічної творчості проаналізовано в наукових працях В. Андреєва, В. Загвязинського, В. Кан-Калика, Н. Кузьміної, М. Поташника, В. Сластьоніна та ін.

Проблема здатності до творчої діяльності розглядалася у працях українських та російських методистів К. Баханова, В. Комарова, О. Мокрогуза, А. Єрмолаєнко, Л. Боргової, О. Поментун та ін.

Серед наукових праць, що присвячені теоретичним і практичним засадам формування й розвитку різних видів креативності, варто назвати розвідки Т. Березіної, А. Голованової, О. Попеля, Г. Фішера, О. Чичук (соціальна креативність), Р. Бєлоусової, Г. Голованової, Н. Мартишкіної (комунікативна креативність), О. Степанова (математична креативність), О. Антонової, О. Дунаєвої, С. Сисоєвої (педагогічна креативність), а також публікації зарубіжних науковців А. Адлера, Дж. Гілфорда, Д. Дункера, С. Мідника, Дж. Рензуллі, В. Смідта, Д. Тейлора, Е. Торренса, М. Уоллаха, Д. Халперна, К. Юнга та ін., у працях яких домінантним є психолого-педагогічний аналіз креативності.

Питання креативності особистості є багатоаспектним та розглядається в міждисциплінарному контексті. Зокрема, за результатами історико-педагогічного аналізу визначено етапи становлення та розвитку означеної проблеми в історії наукової думки: природний (кінець XIX – перша половина XX століть), інтелектуально-творчий (друга половина XX століття) та особистісно-креативний (кінець XX – початок XXI століть) [4].

З'ясовано, що процес формування креативної особистості в науковій теорії розглядається у двох напрямах: перший – історія формування творчої особистості, що ґрунтується на її природі, усебічному та гармонійному розвитку; другий – історія формування творчо-креативної особистості, що поєднує інтелектуальні здібності та творчу обдарованість особистості.

© Л. Л. ДИКА

Провідними засадами дослідження проблеми креативності є: філософські підходи до розуміння творчості як основи формування креативності особистості – теологічний (Августин, Аристотель, Платон, Сократ); логіко-гносеологічний (П. Абеляр, Р. Бекон, А. Кентебрійський, Р. Луллія); класичний (Г. Гегель, І. Кант, Е. Кондильяк, А. Налчаджян, Й. Фіхте, Ф. Шеллінг); антропологічний (Л. Фейєрбах, Н. Хамітов); матеріалістичний (Е. Блох, В. Енгельмейєр, К. Маркс); персоналістичний (М. Бердяєв, А. Бергсон, З. Фрейд), що становлять методологічну основу досліджуваної наукової проблеми загалом; філософсько-світоглядні концепції як сукупність філософських ідей, принципів, форм і методів набуття теоретичних знань і практичного досвіду про творчість як процес збагачення знань за допомогою раціональних операцій, інтуїтивний процес розумової діяльності, підсвідомий творчий процес створення символічних образів-архетипів, на основі яких і формується креативність особистості; філософські напрями – філософсько-антропологічний, культурологічний – фундаторами яких були В. Винниченко, М. Коцюбинський, М. Куліш, Л. Українка, Є. Плужник, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, І. Франко, М. Хвильовий, наукові ідеї яких ґрунтуються на натурфілософії й логіці; філософські принципи креативності (становлення нового світобачення глобальної креативності, світоглядної парадигмальності креативної діяльності, самоорганізації креативної діяльності, значущості креативної діяльності та процесів, екології творчості й управління креативними процесами), що характеризують творчість як світоглядну категорію та основу креативної діяльності особистості у професійній сфері діяльності.

Загальновідомим є той факт, що фундаментом формування креативної особистості є психологічна та соціологічна теорія. Так, у межах соціологічного підходу виокремлено такі напрями дослідження креативності: феноменологічний, біхевіористичний, прагматичний і не прагматичний, у межах яких зазначено,що формування креативності особистості уможливлюється завдяки наявності в неї „індивідуального начала", умов для зміни соціальних ролей, що спонукають її до творчої реконструкції, породжуючи креативну дію (Дж. Дьюї, М. Емірбайєр, Х. Йоас, Г. Мід) [4].

Крім цього, з'ясовано основні положення та ідеї соціологічного підходу щодо сутності креативності особистості й процесу її формування в соціумі, зокрема визначено креативність як: соціокультурний феномен, основу суспільного прогресу, механізм соціальної самореалізації творчої особистості, механізм успішної соціальної взаємодії, умову становлення професійно успішної особистості (Н. Гартман, Е. Гуссерль, Б. Скінер, Е. Міше, Ч. Пірс, А. Уайтхед, А. Шюц).

Більшість дослідників поняття „креативність" утотожнюють з поняттям „творчі здібності". Так, різні психологічні школи пропонували власні підходи до вивчення творчості, творчого мислення та творчих здібностей. М. Ярошевський пов'язує визначення креативності з характером мислення (діяльності) і за допомогою психологічних процесів з' являються нові цінності в різних галузях людської діяльності [2, с. 13].

Дослідники А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс стверджують, що творчість є сила, яка сприяє та забезпечує самопросування індивіда в своєму розвитку. Критеріями є не якість результату, а характеристики та процеси, які активізують творчу продуктивність.

Так, ще у роботі О. Леонтьєва „Дослід експериментального дослідження мислення" (1954 р.) з'являються етапи творчого мислення, де головне – момент розв'язання проблеми (задачі), пов'язаний з безсвідомими механізмами.

У 60-ті роки з'являються перші роботи вчених Я. Пономарьова (1960), В. Брушлинського (1967), О. Тихомирова (1967), М. Ярошевського (1967), Б. Кедрова (1969), А. Матюшкіна (1969), в яких на науково-експериментальній основі досліджуються творчі процеси [2, с. 14].

Я. Пономарьов дає своє визначення творчого мислення – джерело розвитку, руху, взаємодії, яка веде до розвитку, розвиває взаємодію.

Якщо подивитись на проблему креативного мислення через відносини: суб'єкт-предмет (творчий процес), то слід зупинитися на дослідженнях процесів продуктивного мислення (О. Брушлинський, І. Калошина, О. Тихомиров). Творчість (креативність) в цьому підході опосередковані діяльністю творця.

А. Нечаєв головним педагогічним завданням висунув експериментальне вивчення вроджених задатків та складання різних умов для їх розвитку. Цей метод став доволі популярний, тому що міг використовуватися в педагогічній практиці з метою розв'язання багатьох завдань [2, с. 9].

Зовсім інший підхід до проблеми творчості в роботах Б. Теплова. Він вважав, що формування творчої особистості пов'язане з багатогранною діяльністю людини. Аналіз особливостей творчого мислення дозволив визначити його склад через такі якості розуму, як системність, самостійність, гнучкість, критичність, логічність, реактивність. Для педагогіки це мало велике значення та розкривало можливості визначити шляхи їх формування та розвитку, а якості розуму виступали в реальності, які можна виміряти та зробити об'єктами педагогічного впливу.

Отже, творчість – це діяльність людини, яка утворює нові оригінальні цінності; це здатність до самовираження та самоактуалізації, що, в свою чергу, є магістральним в феноменології

креативності. Але є ще третій – інтеграційний підхід, який трактує творчість по творчому результату, по творчому процесу. Творчість означає – створення нового [3, с. 12].

Поняття ж „креативність" вперше використав ще в 1922 році Д. Симпсон, визначаючи його як здатність людини відмовлятися від стереотипних способів мислення. Активне вивчення феномену креативності соціологами, психологами та педагогами починається з другої половини XX століття. Не зважаючи на те, що накопичено великий та змістовний матеріал щодо вивчення креативності як в теоретичному, так і в практичному відношенні, єдиної та стрункої теорії креативності досі не існує.

У 1950 р. із доповіддю „Креативність" виступив Президент Американської психологічної асоціації Дж. Гілфорд. Учений використав поняття „креативність" для позначення здатності індивіда до творчості, проте і сьогодні немає єдиної думки щодо визначення цього поняття [5, с. 443-456].

Дж. Гілфорд виділяє шість параметрів креативності:

- здатність до знаходження і постановки проблеми;
- здатність до генерування великої кількості ідей;
- гнучкість –здатність до продумування різноманітних ідей;
- оригінальність – здатність відповідати на стимули нестандартно;
- здатність удосконалювати об'єкт, додаючи деталі;
- здатність розв'язувати проблеми, тобто здатність до аналізу та синтезу [4].

Як зазначає відомий дослідник Тейлор, вже в 60-х рр. XX ст. було дано 60 визначень креативності. Вони були розділені на шість типів:

1) гештальтистські, що описують креативний процес як руйнування існуючого гештальта для побудови кращого;

2) інноваційні, орієнтовані на оцінку креативності по новизні кінцевого продукту;

3) естетичні, або експресивні, що роблять упор на самовираження творця;

4) психоаналітичні, або динамічні, що описують креативність у термінах взаємин („Воно", „Я" і „Над-Я");

5) проблемні, що визначають креативність через ряд процесів вирішення завдань, до цього типу відноситься і визначення Гілфордом креативності як дивергентного мислення;

6) визначення, що не потрапили ні в один з перерахованих вище типів, у тому числі й досить розпливчасті [4].

Сучасний дослідник О. Морозов зазначає, що вона „розглядалася як особистісна категорія, і суперечки в основному велися з приводу уточнення її трактування, а саме: креативність як дивергентне мислення (Дж. Гілфорд, О. Тихомиров), або інтелектуальна активність (Д. Богоявленська, Л. Єрмолаєва-Томіна), або як інтегрована якість особистості (Я. Пономарьов та ін.) [5, с. 69].

Варто зазначити, що проблема розвитку креативності тривалий час розглядалася в контексті психології творчості й до педагогічної проблематики увійшла лише з 90-х років XX ст. у зв'язку з визнанням креативного характеру педагогічної діяльності.

Дослідженню проблеми формування креативності присвячено низку наукових праць, які можна систематизувати за такими напрямами: філософські аспекти творчості (І. Кант, М. Бердяєв, В. Соловйов, М. Хайдеґґер, Г. Батищев, М. Каган, Б. Кедров, А. Шумилін та ін.), психологічні аспекти теорії творчості (Л. Виготський, Н. Вишнякова, О. Кульчицька, О. Леонтьєв, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Рибалка, С. Рубінштейн та ін.); педагогічна майстерність і творчість (Ю. Азаров, В. Андреєв, Є. Барбіна, Ф. Гоноболін, Н. Гузій, В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, О. Лавріненко, М. Лещенко, О. Синиця, С. Сисоєва, М. Солдатенко, М. Поташник, І. Раченко, В. Сластьонін); концепція розвитку навчально-творчої діяльності студентів (І. Лернер, М. Скаткін, Ю. Бабанський, С. Архангельський, В. Коротаєв, В. Краєвський, Ю. Кулюткін, А. Хуторської, Д. Чернілевський, В. Шубинський та ін.); формування креативності (Дж. Гілфорд, П. Торранс, М. Воллах, Х. Грубер, Дж. Девідсон, Н. Коган, С. Медник, Д. Фельдман, Д. Харринґтон; В. Дружинін, Д. Богоявленська, Т. Галкіна, М. Гнатко, Л. Єрмолаєва-Томіна, О. Морозов, В. Моляко, К. Торшина, Д. Чернілевський та ін.).

Педагогічні дослідження останнього часу піднімають проблеми креативності у зв'язку з дослідженням творчої особистості, „особистісного потенціалу" вчителя, формування професійних якостей вчителів, критеріїв підготовки фахівців (Н. Вишнякова, Е. Лузік, А. Морозов, С. Сисоєва, В. Риндак, Д. Чернилевський та ін.).

В даний час можна говорити про розуміння креативності як здатності, що відбиває властивість створювати оригінальні цінності, приймати нестандартні рішення, виходити за межі відомого; як інтегральної властивості особистості, що втілює її творчі можливості. Дана тенденція пов'язана з тим, що спочатку креативність розглядалася як функція інтелекту, і рівень розвитку інтелекту ототожнювався з рівнем розвитку креативності. Згодом з'ясувалося, що рівень інтелекту корелює з креативністю лише до певної межі, а надто високий інтелект перешкоджає креативності („теорія інтелектуального порогу" Е. Торренса).

Не можна не погодитись з думкою Т. Баришевої та Ю. Жигалового про те, що креативність є системним (багаторівневим, багатовимірним) психічним утворенням, яке не тільки включає

інтелектуальний потенціал, а й пов'язаний з мотивацією, емоціями, рівнем естетичного розвитку, екзистенційними, комунікативними параметрами, компетентністю тощо [1, с. 46].

Це знайшло відображення і в інвестиційній теорії креативності Р. Стернберга та Т. Любарта. Відповідно до неї, ініціювання оригінальної програми та втілення її в життя залежать від когнітивних, особистісних та мотиваційних ресурсів людини, а також від умов середовища. Таким чином, йдеться про синдром креативності. Для каталізації креативності необхідна наявність кожного з цих ресурсів, хоча силою одного можна компенсувати нестачу інших. Критеріями оцінки креативності традиційно залишаються параметри, висунуті Дж. Гілфордом: продуктивність, гнучкість, оригінальність, розробленість [1, с. 47].

Наприклад, відомий психолог Д. Перкінс запропонував модель параметрів і характеристик креативності, яку назвав моделлю шестикінечних сніжинок (Six-trait Snowflake Model of Creativity). Основними елементами креативності учений вважає: наявність сильного внутрішнього спонукання, здатність виходити за межі при рішенні проблем, ментальну мобільність, готовність ризикувати і помилятися, прийняття сторонніх точок зору, внутрішню мотивацію [1, с. 45].

О. Антоновою розроблено найбільш ґрунтовну систему основних параметрів, які характеризують педагогічну креативність:

1) здатність до здійснення творчого підходу у педагогічній діяльності (креативність): швидкість мислення; здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу; здатність до генерування ідей, які відрізняються від загальноприйнятих (пошук нових форм, методів, засобів навчальної та виховної діяльності); відчуття витонченості ідеї; здатність дивуватися; відкритість та інтерес до всього нового; здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця; здатність до гнучкого образного мислення, яке може проявлятися у конструюванні нової оригінальної наочності; гнучкість словесного мислення, яскрава образна мова; вибірковість до пізнання нового; пошуково-перетворюючий стиль мислення; творча фантазія, розвинене уявлення; проблемне бачення ситуації; здатність „порушувати спокій”; здатність глибоко занурюватися у привабливу діяльність; прагнення до винаходів, творчості; інтерес до загадок, парадоксів, імпровізації; здатність самостійно приймати рішення; здатність швидко переключати увагу;

2) здатність постійно розвивати творчий педагогічний досвід, компетентність: бажання підвищувати професійну компетентність, отримувати нові знання, розвивати відповідні вміння, навички педагогічної діяльності; здатність швидко знаходити, набувати у творчих пошуках нові знання, розширювати свій професійний кругозір; уміння цілеспрямовано вивчати питання або проблеми, пов’язані із педагогічною діяльністю; почуття задоволення від збагачення досвіду педагогічної діяльності і водночас – творчого невдоволення рівнем досягнень, як умова подальшого зростання професійної компетентності;

3) здатність формувати та реалізувати творчу стратегію педагогічної діяльності: стійка потреба у систематичному збагаченні досвіду педагогічної діяльності; здатність до самостійного формування глибоких і систематичних знань у процесі вирішення ключових навчальних та виховних проблем; уміння розробляти гнучку стратегію творчої педагогічної діяльності на основі визначення мети й побудови відповідної до неї програми; здатність мобілізувати власний досвід, або швидко набувати додаткової компетентності з метою розв'язання важливої та складної педагогічної проблеми; почуття відповідальності при виконанні творчих професійних завдань [1, с. 50-51].

На сьогодні креативність розглядається як незалежна від інтелекту функція цілісної особистості, що залежить від цілого комплексу її психологічних характеристик. Відповідно, центральний напрям у вивченні креативності – виявлення особистісних якостей, з якими вона пов'язана. Проаналізувавши дослідження теоретичних аспектів визначення поняття „креативність”, ми зробили висновок, що не існує однозначної думки щодо питання, що таке креативність, розмежування креативності та творчих здібностей. У загальному вигляді поняття креативність в сучасних словниках з психології та педагогіці визначається як творчі можливості (здібності) людини, які можуть проявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності тощо. Окрім того, поняття „креативність” більшість дослідників ототожнюють із поняттям „творчі здібності”.

Список використаних джерел:

1. Антонова О. Є. Креативність як провідний компонент у структурі особистості вчителя / О. Є. Антонова // Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2011.– Вип. 4. – С. 44–51.

2. Барко В. І. Як визначити творчі здібності дитини / В. І. Барко, А. М. Тютюнников. – К., 1991. – 120 с.

3. Білецька М. В. Творчість як суб’єктивна передумова креативного розвитку особистості: теоретико-методологічні підходи / М. В. Білецька // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка: зб. наук. пр. / Мелітоп. держ. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Мелітополь, 2011. – № 6. – С. 6–13.

4. Павленко В. В. Креативність учителя як чинник розвитку педагогічної творчості [Електронний ресурс] / В. В. Павленко. – Режим доступу : http://eprints.zu.edu.ua/16821/1/..pdf

5. Фіцула М. М. Педагогіка : [навч. посіб.] / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с.

УДК 378

ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

В. М. МАЗУР

Головною метою навчання у XXI столітті є розвиток кожної особистості як повноцінного учасника розбудови демократичного суспільства, забезпечення рівного доступу до якісної освіти усіх без винятку людей, незважаючи на расові, соціальні, психофізичні відмінності.

Провідним завданням державної соціальної політики у сфері інтеграції людей з інвалідністю у суспільство є надання їм освітніх послуг. Значення освіти для політики соціалізації людей з особливими потребами має два аспекти. По-перше, зайнятість – ключове питання успішної соціалізації, а освіта – шлях до забезпечення зайнятості. По-друге, освіта сама по собі цінність, яка визначає соціальний статус, сприяє розвитку людського капіталу, покращенню економічного розвитку, розширенню можливостей особистості.

Система надання освітніх послуг людей з особливими потребами має базуватися на забезпеченні: охоплення всіх без винятку людей з особливими потребами якісною освітою на всіх рівнях; свободи вибору навчального закладу; рівних освітніх можливостей; повного доступу до всіх навчальних закладів; адаптації в освітньому просторі, формування адекватної самооцінки; корекції комунікаційних навиків, підвищення соціальної мобільності; оптимізації умов навчального простору; підвищенні комунікаційної культури; підготовки конкурентоспроможних спеціалістів.

В Україні ряд питань освіти людей з особливими потребами продовжують залишатися актуальними до сьогодні: адаптація до стану інвалідності на шляху соціалізації людей з особливими потребами; стан взаємодії із суспільством; неповна підготовленість педагогічних працівників; відсутність гнучкої системи диференційованої інклюзивної освіти; отримання доступу до участі у соціальній та економічній діяльності тощо.

Вища освіта для людини з особливими потребами є важливою ланкою в процесі її становлення як повноцінної особистості. Розуміння сутності та особливостей процесу соціалізації студентів з особливими освітніми потребами є проблемним питанням для багатьох представників освітнього простору ВНЗ [2].

На сучасному етапі розвитку соціально-педагогічної науки прийнято вважати, що соціалізація – це двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду через входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого – це процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивідом завдяки його активній діяльності, активному входженню в соціальне середовище [4].

Отже, існує потреба в дослідженні проблем соціалізації студентів з особливими освітніми потребами для своєчасного надання їм психолого-педагогічної допомоги та розроблення програм і технологій успішної їх соціалізації.

Процес соціалізації є предметом дослідження фахівців багатьох галузей наукового знання. Проблеми соціалізації молоді перебували в полі зору дослідників з початку XX ст. Серед учених, які суттєво вплинули на розвиток проблеми соціалізації, слід назвати Г. Тарда, Г. Гітінса, Г. Лебона, Е. Дюргейма та інших. Особливості розвитку особистості з інвалідністю залежно від нозологій захворювань розглядали Т. Богданова, В. Бочелюк, Е. Клопота, А. Литвак, Н. Паніна, Т. Скрипник, І. Соловйов, А. Щербак. В соціально-психологічному аспекті становлення людини з особливими потребами досліджувалось в працях Л. Божович, Б. Братусь, Л. Виготського, Б. Зейгарника, В. Мухіної, М. Раттера, П Таланчука, В. Штерна. З позиції соціальної педагогіки це питання в різних аспектах вивчали Ю. Богінська, О. Глузман, М. Євтух, І. Іванова, А. Капська, Л. Міщик, Г. Овчаренко, П. Плотніков, С. Савченко, С. Харченко, С. Шашенко та ін. Але на сучасному етапі у сфері вищої школи особливості соціалізації студентів з особливими освітніми потребами у вітчизняній літературі ще не є повною мірою предметом спеціального дослідження і це є підставою для подальших досліджень в даній сфері.

Метою статті є визначення особливостей соціалізації студентів з особливими освітніми потребами як актуальної проблеми соціально-педагогічної діяльності вищого навчального закладу.

На сучасному етапі у сфері вищої освіти важливе місце серед актуальних соціально-педагогічних проблем займає соціалізація студентів з особливими освітніми потребами.

Необхідною умовою успішної соціалізації студента з особливими потребами є освоєння ним нових для нього особливостей і технологій процесів навчання у ВНЗ. Важливу роль відіграють підвищені соціальні ризики, котрі пов'язані із входженням молоді з особливими потребами в

© В. М. МАЗУР

освітній простір ВНЗ, негативними впливами оточення, обмеженістю ресурсів для побудови конструктивного діалогу та соціальної взаємодії з іншими студентами. Це створює суперечність між наявністю соціальних та освітніх обмежень у молоді з особливими потребами та нерозумінням об'єктивного характеру цих обмежень з боку членів колективу. Унаслідок чого в студентів з особливими потребами розвивається неспроможність адаптуватись до складних життєвих обставин [5, с. 12].

Період соціалізації та адаптації до освітньо-виховного процесу вищої школи може обумовити виникнення у студента певних соціально-психологічних проблем, котрі суттєво впливають на їх пізнавальну активність, соціалізацію та інтеграцію в освітнє середовище. Серед них: прогалини в знаннях, труднощі в сприйнятті навчального матеріалу в загальноприйнятому вигляді; знижена працездатність, підвищена стомлюваність; порушення концентрації уваги; підвищена вразливість до інфекційних захворювань; низька соціальна активність; низький рівень мотивації досягнення мети; почуття втрати майбутнього; низька самооцінка, підвищена тривожність, вразливість, емоційна нестійкість.

В умовах вищого навчального закладу у студентів з особливими освітніми потребами виникає можливість більше зрозуміти себе, розібратись у своїх почуттях, взаємостосунках з іншими людьми, суспільством. Саме в умовах вищого навчального закладу студент з особливими освітніми потребами повинен оволодіти комплексом соціальних функцій та ролей. У кожного студента з інвалідністю є певні психологічні особливості та фізичні обмеження, які ускладнюють процес навчання, соціалізації та соціальної адаптації. Тому для того, щоб забезпечити рівний доступ до закладів освіти, необхідно впровадження в навчальний процес спеціальних методів, нових педагогічних технологій, котрі б полегшували процес навчання:

- забезпечення особливого підходу до студентів з особливими освітніми потребами, врахування специфіки хвороби, психологічний стан, психологічні чи соціальні проблеми;
- темп викладання дисциплін має бути достатньо повільним, гнучким, пристосованим до потреб студентів;
- навчальне навантаження повинно регулюватись залежно від ступеня інвалідності;
- організація психолого-педагогічного та медичного супроводу впродовж усього періоду навчання з метою своєчасного надання комплексної допомоги, профілактики та корекції негативних проявів поведінки студента з особливими освітніми потребами.

Інклюзія студента з інвалідністю в інтегроване освітнє середовище вимагає досить тривалого періоду адаптації. Перш за все, їм потрібно:

- інтегруватися у навчальний процес з його режимом, формами навчання, системою контролю знань,
- ознайомитися зі структурою інституту, його традиціями,
- „вписатися" у життя факультету, у колектив студентської групи;
- пристосувати до ритму інститутського життя і навчання свій організм, підтримуючи його працездатність, розкрити свої здібності і таланти.

Навчання студентів з особливими освітніми потребами має ґрунтуватися на тому, що одночасно з дефектом існують психологічні тенденції протилежного напряму, активізуються компенсаторні для подолання негативних психологічних наслідків захворювання. Тому знання індивідуальних особливостей студента з інвалідністю, на основі яких будується система включення його в нові види діяльності і нове коло спілкування, дає можливість уникнути дезадаптаційного синдрому, зробити процес адаптації та соціалізації рівним і психологічно комфортним [6].

Процес адаптації є взаємозумовленим, тому не тільки студенти з особливими освітніми потребами повинні розвивати в собі якості соціалізованої особистості, активно включатись у життя групи, колективу, але й група повинна пройти шлях адаптації до особливих потреб сокурсників у навчанні, з розумінням сприймати їх становище, виявляти активну життєву позицію, включатися в інтеграційні процеси. Навчально-виховний процес повинен розглядати особистість як фокус системи соціально-педагогічного впливу, як початковий і кінцевий пункти багатогранного процесу соціалізації.

Процес соціальної адаптації студентів з особливими потребами до умов навчання у ВНЗ є складним та багатогранним, зумовленим взаємодією психологічних, соціальних і біологічних чинників.

Соціалізація студентів з особливими потребами відбувається під впливом численної кількості зовнішніх та внутрішніх чинників та взаємозв'язків з середовищем через певні загальні та специфічні механізми набуття соціального досвіду, засвоєння соціальних цінностей, розвитку соціальних якостей, формування соціальної поведінки тощо. За таких обставин молодь з особливими потребами, потрапляючи до ВНЗ, потребує не тільки просторових умов і соціально-психологічного впливу, але й реабілітаційних та оздоровчих заходів. Найбільш ефективно вони реалізуються завдяки співпраці суб'єктів навчально-виховного процесу з соціальним оточенням у межах інклюзивного освітнього простору вищого навчального закладу. Відсутність такої взаємодії

молоді з особливими потребами у комплексній підтримці негативно впливає на ефективність соціально-педагогічної роботи.

Важливим чинником соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю з особливими потребами є створення у межах інклюзивного освітнього простору системи соціально-педагогічної підтримки студентів з інвалідністю за умови соціальної взаємодії з центрами реабілітації, органами охорони здоров'я та соціальної інфраструктури з надання оздоровчих і реабілітаційних послуг у процесі навчання. Педагогічна підтримка за кордоном визначається як допомога у складних життєвих обставинах з метою надання особистості навиків самостійності у вирішенні проблем, пізнання себе, формування умінь адекватно сприймати оточуючий світ [3]

Завдання соціально-педагогічної підтримки полягає не стільки у створенні для особи з інвалідністю комфортного життєвого простору, скільки у навчанні молоді стратегіям подолання труднощів у певній проблемній ситуації, озброєнні можливими способами вирішення життєвих негараздів.

Організація соціально-педагогічної підтримки студентів з інвалідністю можлива при дотриманні низки вимог, серед яких: готовність педагогічного колективу до здійснення такої підтримки; конфіденційність та довірливі стосунки між викладачами та студентами; створення ситуації успіху та віра у можливості студента з боку оточення; надання оцінки не особистості, а її діям, знанням; допомога кожному студенту в пошуку його власного „Я", у становленні особистості; ознайомлення з видами діяльності особливо значимими для студента, надання можливості самореалізації через них; спрямування процесу викладання на прищеплення навичок самоосвіти тощо [1, с. 141].

Велике значення для успішного входження в студентський колектив має позитивна мотивація студента з обмеженими можливостями до навчання, його особистісні цілі здобуття освіти та професії. Доброзичливе і відповідальне ставлення з боку педагогів, а також психолога, соціального педагога, реабілітолога, медичних працівників, може значно полегшити та прискорити цей процес.

Соціалізація студентів з особливими освітніми потребами є актуальним питанням сьогодення. Становлення студентів з інвалідністю має свої особливості, тому ефективність цього процесу залежить від організації певних умов соціально-педагогічної діяльності ВНЗ. Однією із важливих складових соціалізації студентів з особливими потребами є процес засвоєння певних соціальних ролей, що відбувається в процесі адаптації та інтеграції в освітній простір вищої школи. Соціальна адаптація студентів з особливими потребами до навчально-виховного процесу у ВНЗ буде відбуватися більш результативно за умов включення студентів-інвалідів у активне студентське життя; розширення їх соціальних контактів та інтеграції у колектив ровесників; створення і функціонування студентських соціальних служб; адаптації робочих навчальних програм до освіти цієї категорії студентів; соціально-педагогічної підтримки студентів з особливими потребами

Список використаних джерел:

1. Богинская Ю. В. Социально-педагогическая поддержка студентов с ограниченными возможностями в высших учебных заведениях : теория и практика : [монография] / Юлия Валериевна Богинская. – Ялта : РИО РВУЗ „КГУ", 2012. – 384 с

2. Витвицкая С.С. Основы педагогики высшей школы : [метод. пособ. для студентов магистратуры]. – К.: Центр научной литературы, 2003. – 316 с.

3. Валстром К. Идеи и технологи педагогической поддержки в образовании США, Великобритании, Голландии / К. Валстром, П. Звал, К. Мак Лафлин, П. Понте, Д. Романо // Материалы Всероссийской конференции Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании / под ред. О. С. Газмана. – М., 1996. – С. 57 – 76.

4. Соціальна робота: технологічний аспект / За заг. ред. А.Й.Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.

5. Хорошайло О. С. Виховання духовно-моральних цінностей у студентів з обмеженими фізичними можливостями : автореф. … дис. канд. пед. наук. 13.00.07. „Теорія та методика виховання" / О. С. Хорошайло. – Луганськ, 2008. – 20 с.].

6. Штифурак, В. С. Адаптація студентів- першокурсників в умовах вищого навчального закладу : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Штифурак В. С. – Київський держ. лінгвістичний ун-т. – К., 1998. – 202 с.

УДК 376.016:614.8

ДО ПИТАННЯ ПРО СУТНІСТЬ ТА МІСЦЕ ОСНОВ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ У СИСТЕМІ ОСВІТИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Н. В. МАКСИМЕНКО

Світ у якому ми живемо змінюється, трансформується та еволюціонує, проте одночасно і паралельно збільшується кількість прямих та опосередкованих, явних та прихованих небезпек для всіх його мешканців.

Людство накопичило багатий досвід виходу з небезпечних ситуацій, що немає проекції на зменшення їх загальної кількості. Знання правил дії у небезпечній ситуації допомагає як у випадку, якщо ситуація знайома, так і не знайома якщо, проаналізувавши її, можливо визначити вірні способи (алгоритми) поведінки.

Однією з малозахищених ланок суспільства є діти, зокрема діти з особливими освітніми потребами, як такі що переважно виховуються у специфічних соціально-педагогічних умовах. Діти як з нормальним так і порушеним психофізичним розвитком недостатньо орієнтуються у складному і динамічному оточуючому середовищі, не вміють швидко осмислювати ситуацію та приймати адекватні рішення, а спонтанні моделі поведінки: імпульсивність та наслідування можуть бути шкідливими та відверто небезпечними. Існуючі на даний момент ризики з сторони навколишнього середовища та соціуму не можна недооцінювати. Тому актуально важливим є питання підготовки дітей до зустрічі з різними складними та потенційно небезпечними життєвими ситуаціями.

За своїм змістом „ОБЖ” – це відносно нова інтеграційна дисципліна, яка охоплює низку соціальних і природничих наук, що визначають: перманентність небезпеки; знання про безпечні способи життя у повсякденних і складних (кризових) умовах; уміння зберігати життєдіяльність та здоров’я під час несприятливих проявів соціального, техногенного та екологічного неблагополуччя [2, с. 34].

Питаннями безпеки життєдіяльності у загальній педагогіці займалися: А. Грабовський, Ю. Кіт, В. Кузнєцов, В. Лапін, В. Лук’янчиков, Р. Луцик, Н. Малишева, І. Міщенко, Г. Пістун, В. Пішенюк, А. Платонов, Е. Римська, В. Сапронов, Л. Стрій та ін. У спеціальній педагогіці вивченню даної проблематики (окремих складових та аспектів) присвятили свої праці: В. Бондарь, О. Вержиховська, А. Висоцька, І. Гладченко, Г. Дульнєв, І. Єременко, В. Засенко, В. Левицький, Г. Мерсіянова, С. Миронова, В. Синьов, Н. Стадненко, О. Хохліна, С. Яковлєва та ін.

Мета статті. Проблема дослідження пов’язана з необхідністю створення методики корекційно-виховної роботи щодо формування уявлень, знань, вмінь та навичок з безпеки життєдіяльності у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку з урахуванням їх психофізичних, вікових, адаптаційних можливостей та досягнень в області методичного забезпечення корекційно-розвивального навчально-виховного процесу.

Л. Стрій розглядав безпеку життєдіяльності, як специфічну форму взаємовідносин людини і навколишнього середовища. За його твердженням „безпека життєдіяльності – наука, яка вивчає проблеми безпеки перебування людини в оточуючому її середовищі під час трудової та іншої діяльності” [9, с. 4-5]. У своїх дослідженнях Л. Стрій відзначає, що: з позиції системного підходу, безпеку життєдіяльності слід розглядати як складну систему, яка з одного боку, є складовою частиною системи більш вищого порядку, а з іншого – яка сама складається з декількох підсистем [7].

В. Сапронов у своєму дослідженні присвяченому питанням безпеки життєдіяльності, зазначає, що людина сама несе загрозу і основною небезпекою є її власна діяльність. Розглядаючи зміст і сутність „безпеки життєдіяльності” стверджує, що „це складне поняття утворюється із простих: „життєдіяльність” містить уявлення про перетворення навколишнього середовища [6, с. 19]. Під життєдіяльністю слід розуміти діяльність однієї або багатьох людей, спрямовану на досягнення позитивних наслідків. Хоч така діяльність може містити у собі численні „побічні ефекти” (техногенні катастрофи, тотальне забруднення навколишнього середовища і т. д.). У висновках В. Сапронов, наголошує, що людина і суспільство розвиваючи та узгоджуючи свою діяльність з перетворення навколишнього середовища, мають врахувати можливі небезпеки, попередити їх та завчасно забезпечити засоби захисту. Саме попередження і запобігання можливих небезпек і становить сутність поняття „безпека життєдіяльності” [7, с. 20].

© Н. В. МАКСИМЕНКО

І. Міщенко розглядала безпеку життєдіяльності, як двокомпонентну проблему, яка полягає: у захисті людини від руйнівних факторів та як свободу людини (звільнення) від загроз. Обидві ланки можуть протікати з різною швидкістю та колом чинників впливу та умов (політика, природа, соціальні події [4, с. 3]. На основі проведеного аналізу та узагальнення І. Міщенко робить висновок, що безпека життєдіяльності охоплює зв'язок життя і діяльність людини з навколишнім середовищем і формулює визначення, що „безпека життєдіяльності – це сукупність умов, норм та параметрів навколишнього середовища буття, норм споживання, праці і захисту, при яких відсутня небезпека для життєдіяльності людини" [5, с. 9]. Розкриваючи сутність поняття „безпека життєдіяльності" І. Міщенко вказує, що сам термін „життєдіяльність" не фігурує у словниках. У зв'язку з цим вказане поняття розглядається як таке, що складається з двох складових: життя та діяльність, які проявляють себе як взаємообумовлені, пов'язані та взаємозалежні. „Життя" діалектично розглядається, як вища форма існування матерії, яка здатна до розмноження, росту, руху, діяльності тощо. Поняття „діяльність" трактується, як специфічна форма ставлення до навколишнього світу, включаючи в себе мету, засоби, процес, результат. І. Міщенко дає визначення поняття „життєдіяльність", як: „… регульований стан навколишнього середовища, при якому, згідно з чинним законодавством, нормами та нормативами, забезпечується комфортна і безпечна взаємодія людини з його компонентами, запобігання погіршенню екологічної ситуації, умов і охорони праці, виникненню небезпеки та дій в умовах надзвичайних ситуацій" [4, с. 9-10]. Підкреслює методологічну універсальність та світоглядний зміст безпеки життєдіяльності, який полягає більше в особистому сприйманні внутрішнього відчуття безпеки людиною, ніж політичними, економічними чи військовими сферами суспільної діяльності.

С. Дорогунцов та А. Федорищева зазначають, що загальновизнаної теорії безпеки життєдіяльності населення з урахуванням розвитку і катастроф техногенного, природного та екологічного характеру поки не існує [3].

В. Кузнєцов, В. Мухін, І. Науменко, В. Лук'янчиков, Н. Малишева, А. Мурачов, В. Попов, В. Свято, А. Фурман, Н. Янишева розробили проект Концепції освіти з напрямку „Безпека життя та діяльності людини", який має комплексний характер. Виділили основні компоненти безпеки життєдіяльності людини: навколишнє оточення (побут, транспорт, довкілля, стосунки тощо; державна система соціального захисту (охорона праці, здоров'я, правопорядку тощо); індивідуальність (психологічний стан, вміння, право на захист тощо). Автори підкреслюють, що особистість слід спрямувати на безпечну поведінку в різних сферах життя [1].

Визначення поняття „безпека життєдіяльності" властиве для досліджень присвячених розробці методики проведення уроків з одноіменної дисципліни. О. Римська у процесі аналізу уроку „нового типу" з „ОБЖ" робить спробу дати визначення цього поняття. Вона відзначила, що предметом наукового дослідження та сутністю поняття „безпека життєдіяльності" є діяльність людей в різних умовах життя. Це конкретні дії людини в умовах суперечностей природи і суспільства, які постійно виникають. Предмет „ОБЖ" вивчає принципи і закономірності, зміни і розвиток дій людини в екстремальних ситуаціях, пов'язаних з явищами у природі і суспільстві [5, с. 8]. Навчальний предмет „ОБЖ" має ознайомити людину з прийомами збереження життя і діяльності в різних ситуаціях, а також ознайомити з функціями основ безпеки життєдіяльності: медичними, психологічними, юридичними, соціальними, виробничими, а змістом предмета „ОБЖ" є знання про діяльність людини і суспільства в різних сферах життя для самозбереження, саморозвитку, саморегуляції [6].

Безпека життєдіяльності вміщує в себе широкий зміст, тому А. Платонов відзначив, що „ОБЖ" відкриває широкі форми роботи з учнями у позакласній виховній роботі.

Безпека життєдіяльності людини формується на міжпредметному рівні за допомогою предметних компетенцій з урахуванням специфіки предметів та пізнавальних можливостей учнів початкових класів. У сучасному навчальному процесі як загальноосвітньої так і спеціальної школи безпека життєдіяльності не є окремим предметом, а входить до складу „Основ здоров'я". На вивчення курсу відводиться 35 годин на навчальний рік (щотижня по 1 годині), як для дітей з нормальним психофізичним розвитком так і для дітей з порушеннями інтелекту. Мета предмета „Основи здоров'я" як складової освітньої галузі „Здоров'я та фізична культура" передбачає формування здоров'язберігальної компетентності учнів на основі опанування знань про здоров'я та безпеку, практичних навичок здорового способу життя і безпечної поведінки, формування ціннісного ставлення до життя і здоров'я, сприяння фізичному, психічному, соціальному і духовному розвитку" [6, с. 100]. Мета шкільного курсу „Основи безпеки життєдіяльності" полягає у: формуванні в учнів необхідних складових індивідуальної захищеності людини, а саме: психологічної готовності адекватно діяти у разі наближення чи виникнення небезпек, умінь і навичок свідомого прийняття рішень; усвідомленні своїх прав та обов'язків стосовно власного здоров'я, здоров'я оточуючих, наданні домедичної допомоги; навчанні оберігати природу, бачити цілісну картину небезпек, пов'язаних з навколишнім середовищем та аналізувати їх [4, с. 90].

Таким чином, зміст ОБЖД спрямовано на підготовку дитини до осмислення її поведінки та активної участі у забезпеченні повноцінного життя в системі „Людина – життєве середовище", тому предмет і займає місце у переліку шкільних дисциплін базового навчального плану.

Предмет „ОБЖ" має множинні міжпредметні зв'язки (читання, українська мова, розвиток мовлення, ознайомлення з навколишнім світом, малювання, ручна праця, фізкультура). На уроці це комплекс навчання не тільки безпечного життя, а й розвиток, закріплення, систематизація та корекція всього пройденого матеріалу, життєвого досвіду, моделей поведінки.

Уроки „ОБЖ" дозволять вирішувати такі супутні завдання як: розвиток мовлення, читання, письма та граматики, розвиток словникового запасу, розуміння мови, закріплення практичного боку математики, прищеплення навичок самообслуговування, розвиток культури спілкування, виховання почуття патріотизму, знайомство з українською культурою. Отримані знання необхідно закріплювати у досвіді з метою подальшого перенесення в реальне життя.

Зміст матеріалу враховує загальні та спеціальні принципи навчання: науковості, системності, доступності, повторюваності, зв'язку з життям, практичної спрямованості, уповільненості, індивідуального та диференційованого підходу. У школі (класі) для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку система запропонованих знань спрощена. Обсяг навчального матеріалу скорочений за рахунок виключення теоретичних передумов і складних правил що не відповідають зоні актуального та найближчого розвитку дітей. Разом з тим принципи науковості, систематичності і доступності отриманих знань зберігаються та функціонують не порушуючи принцип наукової достовірності. Принцип повторюваності передбачає роботу, спрямовану переважно на закріплення знань, на включення їх у структурні системи, на використання по-різному організованих повторень пройденого. Варіативні повторення дають можливість більш глибоко зрозуміти навчальний матеріал і закріпити його у пам'яті що носить багаторазовий характер. Велика увага приділяється розвитку довільної пам'яті і навчання дітей способам логічного запам'ятовування. Широко застосовується прийоми аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення.

Робота з формування в учнів початкових класів ОБЖ повинна здійснюватися у основних напрямках: на спеціально організованих заняттях та у позакласній виховній роботі. Виховна робота буде сприяти формуванню емоційного та поведінкового компоненту вихованості та посилювати ефект розвитку когнітивного. Тому складовими загальної методики роботи з формування в учнів початкових класів з порушеним інтелектом ОБЖД мають стати: спеціальні виховні заходи, бесіди, зустрічі з представниками визначених професій, сюжетно-рольові ігри, перегляд відеоматеріалів, гурткова робота, екскурсії, вікторини, конкурси, робота з батьками та корекційними педагогами.

Учні молодших класів, розпочинаючи вивчення даного предмета, мають свій, в основному – незначний, інколи неадекватний досвід з цього питання. Він набувається у повсякденних умовах життєдіяльності дитини і може бути як позитивним, так і негативним з кореляцією до визначених джерел виховного впливу (його наявності та якості, референтної групи, соціальних умов, впливу ЗМІ, виховання в сім'ї). Позитивне ставлення до навколишньої дійсності, правильне позиціонування дитини в ній – допомагає учню ефективно опанувати даний напрямок. У свою чергу, спотворені уявлення про небезпеку або їх відсутність часто ускладнюють процес формування необхідних знань, вмінь та навичок.

Щодо стихійного формування навичок то учень часто залишається позбавленим якісної інформації, а та, яку він отримує від однолітків та ЗМІ, часто є неадекватною та спотвореною. Учень в силу різних факторів (інтелектуальний недорозвиток, вік тощо) не може об'єктивно її сприймати, через це отримані відомості є мало або неякісними.

Проведений аналіз літературних джерел та педагогічної практики свідчить, що формування основ безпеки життєдіяльності виникло на педагогічному підґрунті. Історична трансформація залежала від широкого соціального контексту. На сьогодні, вивчення накопиченого педагогічного досвіду позбавляє вузькості, однобічності у підході, вимагає врахування позитивних сторін і недоліків, які були притаманні під час її формування у минулому.

У ході формування основ безпеки життєдіяльності навчально-виховний процес спрямований на набуття учнями знань, необхідних для збереження та зміцнення здоров'я де зміст складових відпрацьовується у логіці поетапного формування відповідно до вікових особливостей дітей та зон актуального і найближчого розвитку. Разом з цим, не можна не відзначити ряд суттєвих недоліків притаманних даному процесу, це: відсутність цілісної методики навчально-виховного впливу, що призводить до епізодичності та фрагментарності реалізації, однобічної теоретичності із паралельною недостатністю практичної спрямованості окремих тем, лімітованості у часі та тематиці, слабкості реалізації міжпредметних зв'язків, бідності форм проведення.

Навчальний процес у більшій мірі охоплює когнітивний компонент вихованості, частково залишаючи поза педагогічною корекційно-розвивальною сферою впливу емоційний і поведінковий компоненти. Постає питання про розробку методики роботи з формування основ безпеки

життєдіяльності в дітей з порушеним інтелектом молодшого шкільного віку у спеціальних навчальних закладах на заняттях, передбачених навчальною програмою, а також під час позакласної виховної роботи.

Успішна реалізація програми з основ безпеки життєдіяльності можлива лише на засадах активної співпраці, партнерства всіх учасників навчально-виховного процесу (учнів, педагогів, сім'ї та громади, дітей, дібраних творів літератури та мистецтва та контрольованого впливу ЗМІ). Така діяльність загалом передбачає та уможливлює: особистісно орієнтоване виховання; збагачення змісту курсу емоційним, науково-достовірним і водночас доступним матеріалом; використання різноманітних методів навчання та виховного впливу; стимулювання інтелектуальних здібностей учнів, послідовну диференціацію та індивідуалізацію вивчення; роботу учнів з різними джерелами інформації, різними видами і типами ресурсних матеріалів; відпрацювання практичних дій при вивченні кожної теми; створення умов для активного діалогу між учасниками-партнерами навчально-виховного процесу (учнів, педагогів, членів сім'ї, громади) та свідомого вибору учнями способів поведінки; залучення учнів до оцінки різних видів діяльності, у тому числі й розвитку життєвих навичок; багатоваріантність форм різноманітних видів діяльності учнів.

Основними джерелами формування основ безпеки життєдіяльності в учнів молодших класів є сім'я, школа, діти та оточуючі дорослі, твори художньої літератури та мистецтва, засоби масової інформації. Вплив цих джерел не є рівнозначним, та відповідно дуже ускладнений недоліками. При цьому потрібно сказати, що головним осередком під час формування ОБЖ є саме школа.

Отже, виявлено ряд проблем, які потребують свого розв'язання як у загальноосвітніх так і спеціальних школах. Як основні можна виділити: недостатній рівень підготовки педагогів, брак методики що призводить до стихійності і суб'єктивності висвітлення, низький рівень матеріально-технічної бази.

Список використаних джерел:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 554 с.

2. Безпека людини у надзвичайних ситуаціях : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / В. І. Голінько. – Донецьк : НГУ, 2004. – 161 с.

3. Дорогунцов С. Технологічний прогрес та безпека населення і виробництва / С. Дорогунцов, А. Федорищева // Вісник АН України. – 1994. – №1. – С. 51–57.

4. Міщенко І. М. Забезпечення життєдіяльності людини в навколишньому середовищі / І. М. Міщенко – Кіровоград : Просвіта, 1998. – 293 с.

5. Римская Е. Урок нового типа / Е. Римская // Основы безопасности жизни. – 1998. – №2. – С. 7–11.

6. Сапронов В. Вопросы безопасности в образовании / В. Сапронов // Основы безопасности жизни. – 1998. – №6. – С. 19–21.

7. Стрий Л. А. Безопасность жизнедеятельности : [учебное пособие] / Л. А. Стрий. – Одесса : ОИУМ, 1997. – 52 с.

Рецензент – к. пед. н., доцент В. Е. Левицький

УДК 37.014.53

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ВІД САЛАМАНКИ ДО УКРАЇНИ

С. П. МИРОНОВА

Вагомого значення для України, як і для інших держав, набула Саламанкська декларація та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами, прийнята в червні 1994 р. учасниками Всесвітньої конференції з питань освіти осіб з особливими потребами в іспанському місті Саламанка (проводилась за підтримки ЮНЕСКО) [5]. У документах наголошується на актуальності цієї проблеми для всього світу і недоцільності розгляду ізольованої освіти осіб з особливими потребами; підкреслюється, що інклюзивна освіта має стати частиною педагогічної стратегії та нової соціальної й економічної політики.

Пріоритетність завдання запровадження інклюзивної освіти в галузі вітчизняної освітньої політики підтверджується цілою низкою законодавчих актів, суттєвим зростанням кількості наукових досліджень, суспільними процесами. Проте, аналіз практики інклюзивної освіти в Україні, суспільні дискусії свідчать про ряд протиріч у її реалізації. Спробуємо окреслити основні здобутки та „провали" вітчизняної інклюзії.

Визначальним фактором забезпечення соціальних та освітніх послуг особам з психофізичними порушення є ставлення до них суспільства, адже запровадження інклюзивної освіти в неінклюзивній громаді є безперспективним завданням. Попри те, що процеси суспільної інтеграції розпочалися в Україні ще після Саламанки, суспільні стереотипи щодо осіб з психофізичними порушеннями залишаються досить стійкими, наявна виразна упередженість щодо їх спільного навчання з дітьми з типовим розвитком [1]. Вивчення уявлень різних категорій населення про осіб з психофізичними порушеннями та ставлення педагогічної громади до інклюзивного навчання свідчить, що найбільш поширеними є такі стереотипи щодо інклюзивної освіти: діти з психофізичними порушеннями повинні навчатись у спеціальних закладах, тому що там їм буде краще; над дітьми з психофізичними порушеннями будуть кепкувати однокласники; в інклюзивних класах рівень і якість освіти будуть нижчими для дітей з типовим розвитком, ці учні не одержать достатньо уваги від вчителя; діти з психофізичними порушеннями не зможуть виконувати загальне навчальне навантаження, тому не будуть одержувати високих оцінок; на інклюзивне навчання держава має витратити більше коштів, яких і так не вистачає на освіту; діти з порушеннями розвитку є агресивними, будуть ображати інших; порушення можуть наслідувати діти з типовим розвитком; інклюзивна освіта є єдиною сучасною формою освіти, а спеціальні інтернати треба закрити, оскільки вони шкодять дітям.

Жоден з цих стереотипів не відповідає дійсності. Практикою інклюзивною освіти доведено, що при дотриманні умов, визначених законодавчою базою, учні інклюзивних класів товаришують, виявляють взаємодопомогу. Якщо в таких класах і виникають конфлікти, то не більше, ніж в типовому середовищі однолітків. Користь чи шкода дітям залежить не від типу закладу, а від адекватності вибору форми навчання, забезпеченості спеціалістами, правильності здійснення психолого-педагогічного супроводу, участі сім'ї. Всі учні одержують той рівень освіти, який відповідає їхнім можливостям. Адже, на відміну від стихійної інклюзії, організована передбачає меншу наповнюваність класів, додаткових спеціалістів для роботи з дітьми.

Отже, нагальною суспільною проблемою є формування готовності громади до різних освітніх форм; взаємодії на різних рівнях із особами, що мають особливі потреби. Розв'язання цієї проблеми можливе через реалізацію таких шляхів: створення на державному рівні системної програми розвитку суспільних поглядів щодо таких осіб; розробка філософії диференційованої освіти; просвітницька робота фахівців з питань підтримки дітей та молоді з особливостями психофізичного розвитку, в тому числі й у мережі Інтернет.

Підґрунтям інклюзивної освіти є раннє виявлення порушень розвитку і започаткування корекційної роботи з дитиною, організація та доступність інклюзивної дошкільної освіти, її наступність із шкільною інклюзією. Аналіз досвіду різних країн свідчить, що інтеграція дитини з особливостями психофізичного розвитку (далі – дитини ОПФР) в типове середовище з раннього та дошкільного віку проходить більш природно, а рання корекційна допомога активізує компенсаторні процеси, покращує емоційно-вольовий розвиток, сприяє полегшенню структури порушення. І хоча в теорії корекційної педагогіки доведена значущість проблеми ранньої корекції (Л. Аксьонова, Л. Виготський, Д. Ісаєв, О. Мастюкова, Ю. Разенкова, К. Стрєбєлєва, та ін.), дошкільної інклюзії (І. Кузава, О. Лємєх, С. Миронова, О. Смотрова та ін.), на практиці цей процес

© С. П. МИРОНОВА

лише розпочався. Якщо масова шкільна інклюзія фактично запроваджується в Україні з 2011 р. (за винятком пілотних проектів та експериментальних майданчиків), то дошкільна – з 2015 р., про що свідчить нормативна база МОН. Завдання ж ранньої допомоги поки що залишається практично не реалізованим, хоча воно й визначене державою як пріоритетне. Відповідно діти потрапляють в інклюзивну школу з певною суспільною неготовністю, проблемами розвитку, які могли би бути скоригованими в ранньому та/або дошкільному віці, та й колектив однолітків не готовий до взаємодії з однокласником з ОПФР. Причинами нерозв'язання цієї проблеми є відсутність закладів і служб, де могла б одержати допомогу родина, що виховує дитину з ОПФР, відсутність/недостатність інклюзивних дошкільних груп; нерозуміння батьками значущості раннього та дошкільного корекційного впливу при порушеннях розвитку; відсутність відповідальності членів родини за вибір місця перебування дитини. Отже, усунення цих причин є актуальним державним та педагогічним завданням.

Визначення типу закладу та форми навчання залежить від правильного психолого-педагогічного вивчення особистості дитини з виявленням не лише порушень чи особливостей в розвитку, а й збережених сторін особистості, урахуванням її можливостей, адже інклюзивна освіта спрямовується на забезпечення саме потреб і можливостей дитини та її родини. Задля реалізації цієї умови інклюзії в Положенні про ПМПК завдання діагностики змінене на комплексне психолого-педагогічне вивчення дитини, що є не просто грою слів, а реальною зміною методології вивчення її особистості. Втім, заборона слова «діагностика» і популістський у цьому випадку принцип гуманності призвів до деякої понятійної неточності та ускладнення корекційної роботи з дітьми. Пояснимо: у протоколах і висновках ПМПК рекомендовано не вживати назв порушень у дитини, її клінічних діагнозів, а описувати їх. Наявність якісної характеристики особистості дитини, безсумнівно, є правильним рішенням (хоча це висвітлювалось у історії розвитку дитини й раніше). Проте, в теорії всіх галузей корекційної педагогіки і спеціальної психології використовуються клінічні діагнози як узагальнюючі міжпредметні поняття, що дозволяє спеціалістам за одним-двома словами розуміти, про які проблеми дитини йдеться і якої допомоги вона потребує. Такий підхід у наданні допомоги та створенні умов для розвитку є більш точним. Вважаємо, що для фахового спілкування, уникнення помилок у визначенні стратегій індивідуального підходу до дітей з ОПФР слід залишити можливість у висновках ПМПК використовувати категорії, що позначають види порушень і клінічні діагнози. Проте обов'язковою умовою має все ж лишатись достеменне вивчення можливостей дитини, визначення умов, які потрібні для її розвитку. Важливо, щоб таке ж виявлення потреб і можливостей дитини з ОПФР продовжувалось за принципом наступності й у закладі та родині.

Міфи про інклюзію говорять, що до неї передусім не готові дитячі та батьківські колективи. Почасти це так. Проте первинною умовою є формування психологічної готовності дитини з ОПФР та її батьків до навчання спільно з однолітками з типовим розвитком. Практика свідчить про те, що ставлення до інклюзивних закладів залежить від стратегій батьківського виховання, розуміння родиною своєї участі в інклюзивному навчанні дитини. Є частина батьків, які попри все наполягають на інклюзивній освіті, не враховуючи складності проблем дитини, не аналізуючи складу команди супроводу в закладі, шантажуючи дирекцію нормативною базою, яка закріпила право вибору навчальної установи за батьками. Інша частина, навпаки, вважає, що навіть фахівці не зможуть забезпечити той комфорт, який створює родина, і наполягають на індивідуальному навчанні навіть тоді, коли дитина легко могла б інтегруватись в середовище однолітків з типовим розвитком.

На жаль, сьогодні саме недостатнє розуміння батьками сутності інклюзивної освіти призводить до багатьох помилок, за які розплачуються діти. Наприклад, батьки сприймають явище інклюзії винятково через призму соціалізації, не враховуючи, що інклюзивна школа насамперед організовує навчання, забезпечує засвоєння дитиною певної навчальної програми. Задля розвитку можливостей дитини, її культурних вподобань існує позашкільна освіта, яка також має бути інклюзивною.

Великою проблемою є відсутність системи соціальної реабілітації, якої потребують діти з порушеннями інтелекту, складними порушеннями опорно-рухового апарату, комплексними порушеннями психофізичного розвитку та ін. Власне дефіцит соціально-реабілітаційних закладів на разі призводить до змішування й підміни понять інклюзії й соціалізації. Тому політика інтеграції має передбачати інформування батьків про різницю в цих процесах, завдання, що реалізуються в різних типах закладів. І, якщо держава надає вирішальне право вибору закладу родині дитини з ОПФР, то водночас мають бути прийняті на законодавчому рівні шляхи й механізми відповідальності батьків за те рішення, яке повністю суперечить рекомендаціям фахівців і може нашкодити дитині (за аналогією медицини: якщо батьки відмовляються від госпіталізації хворої дитини, то надають письмову відмову і можуть понести покарання, якщо стан дитини погіршиться).

Слід готувати родину до вибору освітнього маршруту; формувати не лише психологічну готовність до навчання в інклюзивному закладі дитини з ОПФР та і її батьків, а й готовність родини

до повноцінного співробітництва з інклюзивним закладом загалом і окремими спеціалістами у процесі корекційно-розвиткової роботи, розуміння її важливості й необхідності

Вагомою умовою неформальної інклюзії є й реальна участь батьків у команді психолого-педагогічного супроводу, володіння ними мінімумом знань про психофізичні особливості розвитку дитини, особливості методів її виховання, прийоми корекційної роботи. Розвиток дитини, ефективність її навчання багато в чому залежать від продуктивності використання батьками рекомендацій, наданих вчителем-дефектологом, логопедом, соціальним педагогом, психологом, вчителями, асистентом вчителя, вихователями, лікарем. Батькам варто бути в курсі справ дитини, її навчання, щоб вчасно надати допомогу вдома або звернутись до спеціалістів. Для дитини підтримка рідних, їхнє схвалення її дій та успіхів є надзвичайно важливими.

Окремі члени родини самі потребують психологічної підтримки, яку частково може надати шкільний психолог. Проте фахову психологічну допомогу батьки мають одержати у психолога в соціальних/психологічних центрах або приватно, оскільки до функцій психолога інклюзивного закладу вона не включена. Сьогодні для багатьох родин це також проблемно: 1) тому що в нашій ментальності візит до психолога є чимось грішним; 2) переважна більшість служб для дорослих є платними; 3) в маленьких містах і селищах таких фахівців для дорослих не існує.

Окрім допомоги від спеціалістів батьки повинні й самі оволодіти певними методами виховання своєї дитини. Звичайно, правильним шляхом є самоосвіта; проте за порадою по літературу для цього варто звернутись до корекційного педагога й спеціального психолога, які знають дитину і розуміють її потреби. На жаль, багато сучасних батьків обирають пошук стандартизованих варіантів виховання через Інтернет. Однак цей шлях є досить сумнівним, адже кожна дитина є унікальною і рекомендації для її виховання мають розроблятись фахівцями з урахуванням індивідуальних особливостей її розвитку.

Отже, без співпраці з родинами, їхньої активної участі у процесі психолого-педагогічного супроводу дитини в інклюзивному закладі інклюзія є неефективною, а процес соціалізації дитини – штучним.

В теорії та практиці інклюзивної освіти доведено, що найвагомішою умовою ефективності інклюзії є психолого-педагогічний супровід учнів з особливостями психофізичного розвитку командою фахівців: вчителі загальноосвітньої підготовки, асистенти вчителів, корекційні педагоги (за нозологіями), медичний персонал, соціальні педагоги, психологи, батьки дитини. Якість інклюзивної освіти залежить від психологічної, когнітивної та методичної компетентності всіх членів команди щодо здійснення фахового психолого-педагогічного супроводу дітей з ОПФР.

Важливість кадрового забезпечення підкреслюється й у багатьох державних документах. Зокрема, в одному з останніх листів МОН України „Про організаційно-методичні засади забезпечення навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2016/2017 навчальному році" наголошується, що „виважена кадрова політика з постійним підвищенням кваліфікації педагогічних працівників сприятиме впровадженню у навчально-реабілітаційний процес інноваційних технологій, зростанню показників освіченості, вихованості, соціалізації дітей з особливими потребами" [4, с. 7].

Згідно з законодавчою базою вітчизняної інклюзії вчителі початкових класів, вчителі, що викладають загальноосвітні предмети, є членами команди інклюзивного закладу, оскільки вони проводять уроки в інклюзивних класах. І саме в цьому сьогодні криється головна небезпека інклюзії. Кількарічне дослідження цієї проблеми дозволяє зробити такий висновок: попри те, що 60% педагогів позитивно ставляться до ідеї інклюзивної освіти, розуміють гуманність спільного навчання дітей з типовим та порушеним розвитком, практично вони не є готовими до роботи в інклюзивних закладах [3]. Більшість вчителів психологічно не налаштовані на роботу з дітьми з ОПФР; вони не знають психофізичних особливостей цих дітей і методики роботи з ними; не володіють навичками адаптації та модифікації навчальних програм; вважають, що навчати дітей все ж мають фахівці-дефектологи; не розуміють і не хочуть прийняти той факт, що в інклюзивних закладах вони як члени команди мають здійснювати й корекційно-розвиткову роботу. У багатьох інклюзивних закладах відсутні або сильно ускладнені механізми співпраці членів мульти-дисциплінарної команди супроводу дитини; особливо важко на узгодження своїх дій з іншими членами команди йдуть вчителі, які в умовах масової освіти звикли працювати відносно незалежно.

В команді супроводу дитини в інклюзивному закладі спеціалісти виконують різні функції. Відповідно до законодавчої бази інклюзивної освіти в Україні уроки в інклюзивних класах проводять вчителі загальноосвітньої підготовки; за формування колективу, роботу з батьками відповідає класний керівник разом із соціальним педагогом і психологом; корекційні педагоги і спеціальний психолог проводять корекційно-розвиткові заняття; асистент вчителя допомагає йому в організації навчально-корекційного і виховного процесу. Однією з вагомих особливостей інклюзивної освіти є її корекційний компонент, за реалізацію якого згідно з документами МОН відповідають всі члени команди, а передусім – вчителі, які мають на уроках досягнути корекційних цілей, передбачених спеціальними освітніми стандартами.

З огляду на це, необґрунтованим є наказ МОН щодо включення в навчальні плани дисципліни „Основи інклюзивної освіти” однакової за змістом для майбутніх вихователів ДНЗ, вчителів початкових класів, соціальних педагогів. Водночас для майбутніх вчителів-предметників, які проводять уроки в інклюзивних класах, ніякої підготовки не передбачається зовсім. Виняток складають курси підвищення кваліфікації, при проходженні яких всі фахівці освітньої галузі повинні здобути певну інклюзивну компетентність. На жаль, не передбачена і фахова підготовка психологів до роботи в інклюзивних закладах, хоча функціональні обов’язки для психологів як членів команди визначені.

Отже, аналіз навчальних планів і освітніх програм свідчить про відсутність системного формування професійної компетентності вихователів, вчителів, психологів в галузі інклюзивної освіти. Як мінімум, така підготовка має містити дисципліни „Педагогіка інклюзивної освіти”, „Основи спеціальної психології”, „Основи корекційної педагогіки”, „Основи спеціальної методики навчання дітей з особливими освітніми потребами” (ця дисципліна має бути диференційованою за змістом залежно від спеціалізації фахівця. Наприклад, для математиків викладатимуться особливості методики математики для дітей різних нозологій, а для географів – географії).

На разі, коли в Україні створюються нові освітньо-професійні програми є сенс передбачити для майбутніх вчителів формування інклюзивної компетентності через такі компетенції, як, наприклад, „вміння забезпечувати індивідуальний підхід до дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчанні; вміння корекційно спрямовувати методи навчання”. Формування компетентності педагогів в галузі інклюзії мають здійснювати фахівці галузі „Спеціальна освіта” (до 2016 року – 13.00.03 – „Корекційна педагогіка”).

На відміну від підготовки до інклюзії педагогів загальноосвітніх напрямків фахова освіта корекційних педагогів для цієї форми освіти є практично розв’язаною. Вища школа, яка готує таких спеціалістів, досить швидко відреагувала на потреби часу, запровадивши у навчальні плани спеціальні дисципліни та спецкурси; випускникам бакалаврату надається кваліфікація „асистент вчителя інклюзивних закладів”. Водночас оптимізація підготовки вчителів-дефектологів може відбуватись через удосконалення компетенцій при вивченні вибіркових дисциплін, наприклад: „Менеджмент інклюзивної освіти”, „Командний підхід до забезпечення інклюзивної освіти” тощо.

Відповідно до нормативної бази передбаченим є й підвищення фахової компетентності працюючих педагогів. Обов’язковою дисципліною навчальних планів курсів підвищення кваліфікації є „Основи інклюзивної освіти”. Проте обсяг цієї дисципліни не вичерпує всіх аспектів підготовки до виконання тих обов’язків, які покладаються на вихователів і вчителів, а забезпечує лише загальними уявленнями та цінностями щодо інклюзії. Практичне дослідження проблеми дозволяє зробити висновок, що необхідною є дисципліна „Основи спеціальної методики навчання дітей з особливими освітніми потребами” або „Індивідуальний підхід у навчанні дітей з особливими освітніми потребами”, оскільки саме таких компетенцій бракує педагогам у фаховій діяльності в умовах інклюзивного закладу. Основним шляхом формування інклюзивної компетентності для працюючих спеціалістів є методична робота та повсякденна самоосвіта. При цьому доволі вагомим є співробітництво з корекційними педагогами мультидисциплінарної команди, адже саме вони в інклюзивному закладі є найбільш компетентними в питаннях навчання, виховання й корекційної роботи з дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку, можуть консультувати та організовувати методичну діяльність колег.

Вагомою проблемою сучасної інклюзії є призначення на посаду асистентів вчителя інклюзивного класу осіб без спеціальної освіти. Таке явище обумовлене передусім неточністю формулювання в документах, які регламентують наявність фахової освіти в асистента вчителя без уточнення поняття фаховості. Цілком очевидно, що фаховою для асистента слід вважати корекційну освіту, з огляду на його обов’язки, якими передбачено глибоке знання психофізичних особливостей вихованців з порушенням розвитку, прийомів індивідуального підходу до таких дітей, методики їхнього навчання і виховання. Спеціальна освіта є доцільною й тому, що асистент допомагає виконувати навчальну діяльність вчителю загальноосвітнього навчання. Викликають сумнів пояснення деяких керівників про недостатність таких фахівців в Україні. Всі ВНЗ нашої країни, які забезпечують підготовку з „Корекційної освіти” (з 2016 року – „Спеціальна освіта”), не лише готують фахівців до навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями в різних типах закладів, а й надають випускникам ступеня бакалавра кваліфікацію „асистент вчителя інклюзивних закладів”. То ж цілком можливо в рамках державного замовлення забезпечити інклюзивні заклади професійно компетентними спеціалістами.

Ще однією проблемою є відсутність в закладах вчителів-дефектологів та асистентів вчителів, через що дитина з ОПФР не одержує необхідного психолого-педагогічного супроводу, повноцінного корекційно-розвиткового впливу. У таких випадках інклюзія набуває стихійності й шкодить дитині, а сама ідея інклюзивної освіти паплюжиться. Наше дослідження виявило в окремих регіонах тенденцію непризначення корекційно-розвиткових занять дітям з поясненням такого рішення відсутністю посад дефектологів. У багатьох інклюзивних закладах відкривають

лише посаду вчителя-логопеда. Проте, такий підхід є нормативним порушенням, адже законодавча база інклюзії чітко зазначає, що корекційно-розвиткові заняття проводяться фахівцями відповідно до категорії порушення дитини, а задля цього в державі готують не лише логопедів, а й тифло-, сурдо-, орто-, олігофренопедагогів [2]. Теорією і практикою освіти дітей з психофізичними порушеннями доведено, що спеціальне навчання і корекційно-розвиткова робота є ефективними лише за умови, що їх забезпечують спеціально підготовлені фахівці.

Отже, наголосимо, що ефективність інклюзивної освіти залежить від професійної компетентності кадрів, які її забезпечують.

Ще однією передумовою ефективності інклюзії є створення спеціальних умов в класі, школі (необхідне обладнання, навчально-методичне забезпечення, охоронний режим тощо). Проте сьогодні більшість закладів такі умови забезпечити не можуть. Навіть не аналізуємо архітектурну недоступність шкіл, бо вона є очевидною. Інклюзивне навчання на разі ускладнюється відсутністю в інклюзивних школах підручників для дітей з порушеннями інтелекту, ЗПР, ТПМ та ін., які навчаються з інакшими навчальними програмами. Тому навіть адаптуючи чи модифікуючи програму, вчитель не завжди може орієнтувати учня на підручник, оскільки такі книги є лише у спеціальних школах. Українські інклюзивні заклади не мають і спеціального обладнання, наприклад, аудіокниг та збільшувальних пристроїв для дітей з порушеннями зору; звукопосилюючої апаратури для дітей з порушеннями слуху тощо; не передбачене спеціальне облаштування робочих місць з урахуванням потреб і можливостей учнів. Звичайно така ситуація сильно ускладнює навчальний процес.

Адаптація дітей з ОПФР в інклюзивному закладі є складною й через невідповідність шкільного режиму та санітарно-гігієнічних умов навчання психофізичним особливостям дітей з ОПФР, особливо таким категоріям, як: діти з розладами спектру аутизму, ЗПР, розумовою відсталістю. З огляду на це, великою помилкою з погляду корекційної психопедагогіки є прийняття МОН рішення про категоричну заборону направлення дітей із ЗПР в спеціальні школи. Це рішення, по-перше, суперечить праву батьків обирати навчальний заклад; а, по-друге, має спочатку підтверджуватись реальним, а не декларативним, створенням умов для навчання цієї категорії учнів в інклюзивних школах.

Вагомою умовою ефективності інклюзії є підготовка учнів з типовим розвитком до взаємодії з однолітками, що мають особливості психофізичного розвитку, формування психологічної готовності батьків дітей з типовим розвитком. Забезпечення такої підготовки визначено у посадових обов'язках соціального педагога, психолога, класного керівника інклюзивного закладу. Ця умова на разі реалізується через створення позитивного соціального середовища в освітніх закладах засобами тренінгів з дітьми, батьками, персоналом шкіл; організацією виховних заходів; спеціально підготовленими батьківськими зборами, консультаціями; організацією спільного культурного дозвілля дітей з ОПФР та типовим розвитком у позашкільних установах, іншими заходами.

Підведемо підсумки аналізу стану інклюзивної освіти в Україні. Інклюзивне навчання все ж завойовує освітній простір; воно є успішним для дітей з непорушеним інтелектуальним розвитком, невиразними вадами розвитку за умови командного психолого-педагогічного супроводу і неформальної участі родини. Інклюзивна освіта має бути диференційованою з огляду на можливості й потреби дитини, її сім'ї; вона не може бути альтернативою спеціальним закладам, оскільки є такі категорії дітей, які не підлягають інклюзії в нинішніх умовах законодавчої бази інклюзії. Актуальною проблемою є розробка вітчизняної моделі інклюзивної освіти, яка б ґрунтувалась на українському та закордонному досвіді й не суперечила б системі спеціальної освіти, а враховувала її багаторічний вагомий позитивний досвід. Освітня інклюзія є першим кроком до реальної інтеграції суспільства, його культурного і морального вдосконалення.

Список використаних джерел:

1. Миронова С. П. Діалог про інклюзивне навчання / С. П. Миронова // Заступник директора школи. – 2016. – № 6. – С. 4–13.
2. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. – 164 с.
3. Миронова С. П. Реалії та перспективи забезпечення інклюзивної освіти фахівцями / С. П. Миронова // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова: збірник наукових праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. – №32. – Частина 2. – С. 5–10. – (Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія).
4. Про організаційно-методичні засади забезпечення навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2016/2017 навчальному році [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5749-
5. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf

УДК 378.172+378.17

КОМПЛЕКСНИЙ СУПРОВІД ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ (НА ПРИКЛАДІ МИКОЛАЇВСЬКОГО МІЖРЕГІОНАЛЬНОГО ІНСТИТУТУ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ УНІВЕРСИТЕТУ „УКРАЇНА”)

А. М. МИРЯН

У сучасній українській системі в результаті світових процесів глобалізації, демократизації і гуманізації під впливом європейського освітнього простору відбувається модернізація спеціальної освіти з особливими освітніми потребами та інвалідністю у напрямі формування інклюзивної моделі освіти, яка вважається основною інновацією кінця ХХ століття – початку ХХІ століття.

Базуючись на національній ідеї українського державотворення, вона спрямована на утвердження національних інтересів, здійснюватися впродовж життя, відповідати потребам особистості та суспільства. Основними в ній є положення про необхідності забезпечення рівного доступу до якісної освіти та інтегрування у загальноосвітній простір осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю.

В Україні інклюзивна освіта перебуває на етапі свого становлення. Інклюзивне навчання є основною і найбільш ефективною формою здобуття якісної освіти людьми з особливими потребами. Але ця форма навчання обмежується переважним охопленням дітей з порушеннями психофізичного розвитку молодшого шкільного віку при існуючій нагальній потребі його широкого впровадження у ВНЗ.

У вітчизняній і зарубіжній науковій літературі практично відсутні матеріали стосовно практики впровадження інклюзивного навчання у ВНЗ. Недостатньо виявлено також публікацій відносно досвіду створення і організації діяльності учасників інклюзивного освітнього простору: ЗОШ-ВНЗ.

До останнього часу не вирішене питання практичної реалізації інклюзивного навчання студентів з особливими потребами, не розроблені форми і методи взаємодії колективів різнорівневих інтегрованих закладів освіти, що стримує доступ до здобуття вищої освіти і унеможливлює наступність, послідовність і безперервність навчально-виховного процесу дітей і молоді з особливими потребами.

Метою статті є обґрунтування необхідності розповсюдження інклюзивної освіти у вищі навчальні заклади, як преддиспозиції успішної соціалізації студентів з особливими потребами. А також представлення впровадження комплексного підходу до студентів з особливими потребами в навчанні в умовах інклюзії (на прикладі студентів Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини Університету „Україна”).

Проблема інклюзивної освіти є предметом вивчення багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців, з поміж яких провідними для нашого дослідження є роботи: М. Айшервуд, М. Андреєвої, Г. Банч, Є. Базики, О. Безпалько, Ю. Богінської, В. Варави, Д. Голдберг, Р. Даніелс, О. Дівакової-Фаворської, Т. Єжової, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Н. Кравця, О. Расказової, Н. Софій та ін.

А. Колупаєва, автор першого в Україні дослідження з інклюзивної освіти, у своїй монографії „Інклюзивна освіта: реалії та перспективи” [3, с. 124] аналізуючи науково-педагогічні джерела, міжнародні нормативно-правові документи та власні наукові дослідження подає наступне понятійно-термінологічні визначення:

- інклюзія розглядається як об’єднана освітня система із наданням належної освіти всім учням; як повне залучення дітей з різними здібностями в усі аспекти шкільної освіти, які є доступними для інших дітей;
- інклюзивна освіта є освітньою системою, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місце проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами і умовах загальноосвітнього закладу [3].

А. Колупаєва пропонує дотримуватися наступного визначення інклюзивного навчання, яке передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психічного розвитку. Освітнє середовище це система впливів і умов формування особистості: сукупність можливостей для її розвитку, що містяться в просторово-предметному середовищі. Середовище яке спроможне дати кожній дитині можливість навчитися, розвиватися, соціалізуватися й самореалізуватись [3].

© А. М. МИРЯН

Доктор філософії у галузі психології, викладач Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини Університету „Україна" Є. Базика розглядає зміст основних складових інклюзії ВНЗ, а саме: універсальний дизайн, інклюзивна компетентність викладачів та студентів, та доводить у своєї роботі, що інклюзія у ВНЗ є обов'язковою передумовою успішної соціалізації студентів з особливими потребами [1].

Отже, аналіз наукових джерел з проблеми становлення і розвитку спільного навчання здорових дітей та дітей з особливими освітніми потребами дав можливість визначити концептуальні засади інклюзивного навчання і показати, що на сучасному етапі процес здобуття освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку має чітко виражені тенденції, спрямовані на інтегрування таких дітей у масові навчальні заклади.

В Україні відзначається неухильне зростання загального числа інвалідів, частка яких в структурі населення збільшилась за останні 15 років вдвічі (до 2,6 млн. осіб, в тому числі 168 тис. дітей). Викликає занепокоєння, що на 450 тис. вагітностей народжується 150 тис. дітей з вродженими порушеннями [2].

На сучасному етапі констатується зростання кількості людей з особливими потребами в тому числі молоді, потребуючої здобуття якісної вищої освіти. Це вимагає від вищого навчального закладу (ВНЗ) зосередження зусиль на створення відповідних умов доступу і супроводу навчання студентів з особливими потребами.

Чільне місце серед філії Університету Україна посідає Миколаївський міжрегіональний інститут розвитку людини Університету „Україна", який опираючись на многолітній досвід реабілітаційного супроводу навчання студентів з особливими потребами і створену відповідну матеріальну базу супроводжує інклюзивне навчання, завданням якого є організація предметного середовища, що відповідає функціональним можливостям студентів, сприяє їх включенню в суспільні процеси та групові відносини, розширенню сфери комунікації та спілкування, доступність інформації, самореалізації та творчій діяльності.

На базі Міжрегіонального інституту розвитку людини Університету „Україна" застосовується комплексний підхід до навчання студентів з особливими потребами, який складається з педагогічного, соціального, психологічного, медико-реабілітаційного, профорієнтаційному та матеріально-технічного супроводу студента на кожної ланки навчання у ВНЗ.

Розглянемо усі види супроводу студента з особливими потребами, які передбачає ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

У розбудові інклюзивного освітнього простору бере участь весь колектив закладу, включаючи науково-педагогічний склад, адміністративний і допоміжний персонал та студентів. Проведення заходів з формування та підвищення інклюзивної компетентності членів колективу, надання послуг студентам з особливими потребами та організацію взаємодії закладів освіти та організацію взаємодії закладів освіти із соціальною інфраструктурою м. Миколаєва.

Колектив інституту проводить системну, послідовну цілеспрямовану роботу з формування технології інклюзивної освіти студентів з особливими потребами. Пріоритетними напрямами діяльності інституту визначено: формування інклюзивної компетентності членів колективу, зосередження зусиль на активізацію волонтерського руху в наданні соціальних послуг учням і студентам з особливими потребами, вдосконалення роботи з абітурієнтами з особливими потребами в питаннях професійної орієнтації і підготовки до вступу у ВНЗ, налагодження предметних і змістовних контактів педагогічних колективів різнорівневих закладів освіти (ЗОШ-ВНЗ) для забезпечення наступності і безперервності навчально-виховного і реабілітаційного процесу та встановлення партнерської взаємодії з батьками, місцевою соціальною інфраструктурою, молодіжними громадськими організаціями в досягненні оптимального рівня соціалізованості учнів і студентів з особливими потребами.

Супровід навчання студентів із інвалідністю – це система заходів, що мають забезпечити рівний доступ до навчання, тобто ліквідувати або принаймні мінімізувати проблеми студентів із інвалідністю у навчанні. Таким студентам пропонується низка послуг, якими вони можуть скористатися самостійно або з чиєюсь допомогою, щоб бути успішними в навчанні.

Навчання студентів з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі здійснюється за такими формами:

- навчання студентів з особливими потребами спільно зі студентами з типовим розвитком у, так званих, інклюзивних групах без спеціальної підтримки;
- навчання студентів з особливими потребами в єдиному потоці студентів із спеціальним супроводом (студенти отримують допомогу з боку спеціаліста-сурдоперекладача);
- навчання студентів з елементами дистанційного навчання.

В інституті створені та постійно удосконалюються умови, адаптовані до потреб студентів із інвалідністю а саме:

- забезпечена відсутність бар'єрів архітектурного середовища;
- продовжується створення спеціалізованої матеріально-технічної бази;

- розробляється спеціалізоване навчально-методичне забезпечення;
- впроваджуються спеціальні інформаційні і навчальні технології;
- проводиться підготовка викладачів для роботи та студентів до навчання в інтегрованих групах;
- у навчальному процесі враховується індивідуальні потреби студентів із інвалідністю;
- організована психологічна підтримка;
- у колективі сформоване толерантне ставлення до людей із інвалідністю, розуміння їхніх проблем;
- організована соціальна та медико-реабілітаційна допомога.

Запорукою успішного навчання студентів із інвалідністю в інституті є організація спеціалізованого технічного супроводу навчання, метою якого є:

- впровадження спеціальних технологій навчання;
- забезпечення студентів із особливими потребами адаптивними технічними засобами навчання;
- індивідуальне навчання студентів роботі з комп'ютерною, офісною технікою і програмним забезпеченням.

Спеціалізоване технічне забезпечення:

- програми озвучування та збільшення текстів різних електронних форматів для студентів із вадами зору;
- вільний доступ до мережі Інтернет із будь-якого комп'ютера інституту;
- електронна бібліотека;
- електронний учбовий портал на базі LMS Moodle, який дозволяє без додаткового програмного забезпечення через мережу Інтернет отримати консультацію у викладача, пройти тестування, здати контрольну роботу, скласти залік, іспит;
- комп'ютерні класи і аудиторії, обладнані проекційними засобами для відображення електронних документів на екрані;
- автоматизовані робочі місця для студентів-інвалідів у комп'ютерних класах і бібліотеці, обладнані ПК, телефонною гарнітурою, сканером, принтером.

Технічний супровід дає можливість компенсувати функціональні обмеження студентів і забезпечити принцип доступності до якісної освіти всім студентам, незалежно від виду нозології та ступеня важливості захворювання. Технічний супровід передбачає в першу чергу індивідуальний (тьюторський) супровід студентів з особливими потребами з метою допомоги студенту у розв'язання індивідуальних проблем опанування навчальними дисциплінами.

З метою закріплюємо за студентами з особливими потребами волонтерів з числа успішних студентів, більша частина з них студенти одногрупники, і тьюторів з числа викладачів для здійснення допомоги у навчанні, самостійній роботі, у вирішенні соціальних потреб і затверджуємо їх на початку року на засіданнях кафедр.

Тьютор-консультант з навчальних дисциплін як правило повинен мати хороші знання і вміти пояснити навчальний матеріал відповідно до індивідуальних особливостей студента з функціональними обмеженнями.

Тьютор-консультант з користування технічними засобами допомагає студентам з інвалідністю навчатися працювати з комп'ютерною та офісною технікою, іншими обладнаннями. Послугами тьюторів-записувачів можуть користуватися студенти з вадами зору, слуху та ДЦП, яким з певних причин важко самостійно конспектувати лекційний матеріал.

Педагогічний супровід передбачає застосування індивідуального підходу, який складається з:

- викладання навчального матеріалу в найбільш прийнятній для студентів з інвалідністю формі;
- забезпечення спеціальними навчально-методичними матеріалами в адаптованому до потреб студентів вигляді: вербальному, візуальному, електронному;
- розробку індивідуальних програм і графіків навчання;
- технічне і методичне забезпечення самостійної роботи студентів;
- консультаційна допомога задля компенсації „прогалин у знаннях";
- забезпечення наскрізної навчально-наукової роботи студентів: від рефератів, курсових робіт до дипломної роботи;
- студентам денної форми навчання, які через окремі вади здоров'я не можуть постійно відвідувати навчальні заняття, надається можливість навчатись за індивідуальним планом;
- дається додатковий час для виконання завдань, складання заліків та іспитів (не більше ніж у 2 рази).

Психологічний супровід студентів розпочинається на етапі вступу до інституту і здійснюється упродовж усього терміну навчання. Він тісно пов'язаний із педагогічним та соціальним супроводом і спрямований на підвищення ефективності навчання за рахунок вирішення психологічних проблем студентів, які заважають пізнавальній діяльності, а також набуття ними навичок, що покращують адаптацію до навчального процесу. Психологічна допомога носить комплексний характер і охоплює всі сфери їх життєдіяльності:

- психологічну діагностику студентів із особливими потребами з метою виявлення і вирішення проблем, що виникають у процесі їх інтеграції в освітнє середовище;

- створення на основі отриманих даних індивідуальних карт студентів та розробка психологічної компоненти індивідуальних програм реабілітації;

- надання психологічних консультацій для вирішення виявлених психологічних проблем;

- проведення групової роботи: психотерапевтичних тренінгів, семінарів, котрі сприяли б вирішенню студентами психологічних проблем та набуттю необхідних навичок для ефективної адаптації до умов навчання;

- виявлення труднощів взаємодії студентів із викладачами, методистами та іншими працівниками інституту, проведення семінарів і тренінгів, спрямованих на покращення взаєморозуміння та налагодження співпраці;

- виявлення конфліктних ситуацій, що виникають у студентських групах, та сприяння їх вирішенню;

- сприяння у подоланні студентами з функціональними обмеженнями негативного впливу хвороби на процес навчання та соціалізації.

Психологічний супровід студентів із інвалідністю починається з роботи з абітурієнтами.

Соціальний супровід студентів з особливими потребами спрямований на допомогу у виконанні ними основних соціальних функцій: навчання, працевлаштування, комунікація з людьми.

Соціальний супровід навчання включає заходи, спрямовані на забезпечення соціалізації студентів з особливими потребами, зокрема їх соціально-побутова, соціально-культурна та соціально-трудова адаптація.

Основною метою соціального супроводу є забезпечення інтеграції студентів в інститутське середовище, а відтак – і в суспільство.

Супровід здійснюється через:

- надання допомоги у виконанні студентами з інвалідністю основних соціальних функцій: навчання, працевлаштування, комунікації з людьми;

- індивідуальні програми соціального патронату, які здійснюються за допомогою тьюторів-консультантів, супроводжувачів, координаторів;

- обрання студентів із інвалідністю до органів студентського самоврядування, профспілкового комітету, залучення старшокурсників до тьюторської діяльності;

- залучення до активної участі у суспільному житті, культурно-масових заходах;

- залучення до участі у роботі обласного осередку Всеукраїнської молодіжної громадської організації студентів-інвалідів „Гаудеамус”.

Соціальний супровід навчання включає заходи, спрямовані на забезпечення соціалізації студентів з особливими потребами, зокрема їх соціально-побутової, соціально-культурної та соціально-трудової адаптації. Основною функцією цього блоку є подолання соціальної ізоляції інвалідів, сприяння збереженню і підвищенню їх соціального статусу.

Медико-реабілітаційний супровід – це комплекс заходів, спрямованих на підтримку, збереження та відновлення фізичного здоров’я студентів із інвалідністю. Його складовими є невідкладна медична допомога, консультативно-профілактична та реабілітаційно-відновлювальна підтримка.

Процедури добираються згідно основного захворювання студента, а також ті, що мають загальнозміцнюючий та імуномодулюючий вплив: масаж, ЛФК, апаратні методи фізіотерапії.

Спеціалісти проводять: аналіз медичних довідок та визначення стану здоров’я абітурієнта на етапі їх комплексної діагностики; постійний контроль стану здоров’я студентів, пропусків ними занять через хворобу, ведення медичних карт студентів з особливими потребами; розробку і впровадження індивідуальних програм для них; контроль за проходженням студентами флюорографічного обстеження та здійснення профілактичних щеплень; участь у формуванні груп з фізичного виховання; медичне супроводження спортивних заходів та змагань, екскурсій, походів.

Для надання невідкладної допомоги студентам з особливими потребами щорічно закуповуються медикаменти. Є повна картотека студентів з особливими потребами за останні 3 роки з даними про захворювання, стан здоров’я тощо. На основі обстежень стану здоров’я студентів формуються спеціальні групи для занять ЛФК. Медичний пункт обладнаний згідно санітарно-гігієнічних вимог до подібних установ ВНЗ.

Основними передумовами **успішності людини з інвалідністю на ринку праці** є вища освіта та соціальна реабілітованість. Якість освіти визначається не тільки сумою знань, оцінених високими балами, але й умінням використовувати ці знання, практичними навичками, набутими під час практики, стажування чи науково-дослідної роботи студента. Крім цього, дуже важливим для студентів є розуміння ринкових відносин, економічні знання та підприємницькі навички. Тому однією з найважливіших складових системи супроводу студентів із інвалідністю є професійна реабілітація.

Професійна адаптація та реабілітація студентів в інституті здійснюється за напрямками:

- набуття робітничої професії за обраною спеціальністю (наприклад, студенти кафедри комп'ютерної інженерії отримують професію оператора комп'ютерного набору, студенти кафедри здоров'я людини та соціального забезпечення – масажиста, студенти кафедри обліку і аудиту – бухгалтера та ін.). Для студентів із інвалідністю це дуже важливо: якщо навчання в інституті видається для них занадто важким, чи якщо з певних причин виникне необхідність взяти академвідпустку, у них уже буде реальна професія, з якою можна виходити на ринок праці;

- залучення студентів до участі у роботі студентських навчально-наукових підрозділів, які створюються на факультетах за напрямками підготовки фахівців. Технологія навчання в СНП органічно поєднує навчальний процес, наукову роботу, виробничу практику, надає можливість студентам закріпити отримані теоретичні знання за обраною спеціальністю, набути практичних навичок своєї майбутньої професії (наприклад студентська юридична клініка).

Дуже складною проблемою для студентів з інвалідністю є працевлаштування, без якого неможливо вважати завершеним процес їхньої інклюзії в суспільстві. Інститут разом з студентським парламентом працює над створенням Центру розвитку кар'єри та підприємства, який би допомагав студентам написати резюме, провести пошук вакансій на ринку праці, підготуватись до співбесіди з роботодавцем.

Протягом останніх років інститут тісно співпрацює з Обласним Центром зайнятості населення, викладачі приймають активну участь в роз'яснювально-просвітницьких заходах для роботодавців та інвалідів, беруть участь в проведенні Днів соціального партнерства та ярмарках вакансій у роботі круглих столів на „Інтеграція молодих інвалідів у суспільство", „Спільні дії – вагомий результат". Разом зі спеціалістами центру зайнятості викладачі інституту надають інформаційні та консультативні послуги з професійної реабілітації, допомагають здобути освіту певного рівня.

Резюмуючи вищезазначене, ми можемо відмітити, що для забезпечення успішної інклюзії студентів з особливими потребами в освітній простір вищого навчального закладу потрібне створення умов для навчання усіх здатних здобувати вищу освіту, незалежно від їх фізичного стану, що передбачає відповідне матеріально-технічне забезпечення для інклюзії, яке полягає у формуванні універсального дизайну освітнього простору ВНЗ та інклюзивної компетентності викладачів і студентів (досягнутий рівень сформованості соціально-психологічної і спеціальної складових), а також застосуванні представленого нами комплексного підходу, до навчання студентів з особливими потребами, який складається з педагогічного, соціального, психологічного, медико-реабілітаційного, профорієнтаційному та матеріально-технічного супроводу студента на кожної ланки навчання у ВНЗ.

Інклюзивна освіта в Україні має ще досить не вирішених питань та проблем, а саме: обмежується переважним охопленням дітей з порушеннями психофізичного розвитку молодшого шкільного віку при існуючій нагальній потребі його широкого впровадження у ВНЗ. У науковій літературі практично відсутні матеріали стосовно практики впровадження інклюзивного навчання у ВНЗ. Не вирішене питання практичної реалізації інклюзивного навчання студентів з особливими потребами. Всі ці питання мають перспективи вирішення у подальших дослідженнях.

Список використаних джерел:

1. Базика Є. Л. Інклюзивна освіта вищого навчального закладу як преддиспозиція успішної соціалізації студентів з особливими потребами [Електронній ресурс] / Є. Л. Базика // Збірник матеріалів IV Всеукраїнська науково-практичної інтернет-конференції (від 27 жовтня 2016, Черновці) ; за заг. редакцією М. Ф. Бирки, І. Б. Черкез. – Чернівці : ІППОЧО, 2016. – С. 222–229. – Режим доступу : http://ippobuk.cv.ua/index.php/2012-12-11-20-55-13

2. Инклюзия глазами специалиста [Электронный ресурс] // За достойное образование! Информационно-дискуссионное пространство для всех, кто любит учиться и думать. – Режим доступа : http://www.spbobrazovanie.ru/ glavnye_temy/inkluzivnoe_obrazovanie/spec.

3. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : [монографія] / А. А. Колупаєва. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 455 с.

4. Таланчук П. М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : [навч. посібник] / П. М. Таланчук, К. О. Кольченко, Г. Ф. Нікуліна. – К. : Соцінформ, 2004. – 128 с.

Рецензент – д.пед.н., професор М. Є. Чайковський

УДК:37.011+373.1=37.04

РЕТРОСПЕКТИВА РОЗВИТКУ ОСВІТИ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В КАНАДІ: ПЕРШІ ЕТАПИ

Л. В. НАКОНЕЧНА

Сучасна національна стратегія навчання дітей з особливими потребами в Україні визначає нові вектори трансформації системи освіти загалом. Це, відповідно, передбачає усталення нової освітньої парадигми, яка забезпечить всебічну підготовку молоді до самореалізації в полікультурному, динамічно мінливому соціумі. На сьогоденному етапі цивілізаційного розвитку українського суспільства вибір оптимального шляху розбудови освіти є надзвичайно актуальним. Саме це актуалізує необхідність вивчення та екстраполяції кращого досвіду інших країн світу, які вже пройшли цей період, з урахуванням специфіки вітчизняних реалій. Зокрема, особливий інтерес представляє, Канада, яка має достатньо тривалу історію навчання дітей з особливими потребами й одна з найперших країн світу розпочала реалізовувати найбільш ефективну практику залучення дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір, впровадження інклюзивних стратегій навчання, розмаїті технології навчання та супроводу таких дітей. Тож, у цій статті ми мали на меті здійснити короткий історичний екскурс, аби визначити ключові віхи у розвитку системи освіти осіб з особливими потребами в Канаді, аби співвіднести їх з поступом у цій сфері на теренах України. Це дасть змогу визначити еволюційну диспозицію справи навчання таких дітей в Україні, віднайти спільні та відмінні тенденції, акумулювати кращий досвід та розробити можливі варіанти його впровадження в педагогічну практику. Історія освіти в Канаді має давню історію, що розпочалася в 1640 р. в Євсапії в Квебеку (Abbott, 1990) [1], втім, як і більшості західних країн, спочатку вона була доступною лише для певної частини населення та орієнтована на дітей із заможних класів. Діти-інваліди здебільшого були за межею шкільної освіти (Andrews & Lupart, 2000) [2]. Втім, упродовж двох століть, коли розбудовувалась країна, акцент змістився на користь організації суспільної освітньої системи, яка мала забезпечити дітей базовою освітою. Індустріалізація та окремі законодавчі ініціативи щодо соціального захисту дітей зменшили масштаби дитячої праці та збільшили привабливість школи як соціального середовища для підростаючого покоління. Наприкінці XIX ст. у канадців зросла довіра до шкільної освіти як засобу вдосконалення індивідів та суспільства загалом. Саме ці чинники зумовили достатньо широку підтримку шкільної освіти у всіх верствах суспільства. Відтак, педагогічна та прогресивна громадськість ініціювали розширення шкільних програм та різних видів позашкільної діяльності для дитячого населення країни (Murphy, 1991; Powell, Farrar, & Cohen, 1985) [3, 4]. Попри те, що освіта не була ще масовою, потреби індустріалізації утвердили суспільну думку про необхідність школи для подальшого вдосконалення людини, а освіту загалом стали розглядати як своєрідний трамплін до вищих прошарків суспільства (Stainback, Stainback, & Bunch, 1989) [5]. Саме таке бачення домінувало у перші 50 років поширення загальнодоступного навчання. В період індустріалізації, яку Фуко (1965) називає „епохою розуму", в Канаді тривала й широкомасштабна інституціоналізація людей з обмеженими можливостями та психічними захворюваннями. Своєрідна стратифікація поширилась на людей з обмеженими можливостями, тих, хто жив у бідності, психічно хворих, дітей-сиріт (Winzer, 2008) [6]. Це було закономірним явищем, адже такі самі тенденції спостерігались у багатьох країнах світу і були пов'язані з посиленням капіталістичних економік та початком індустріалізації. Люди оцінювалися з позицій того, наскільки корисними вони могли бути з економічної точки зору (Scull, 1979) [7]. Люди, котрі не могли бути „економічно вигідними", які потребувати патерналістичного піклування (церкви, системи охорони здоров'я тощо) опинялись поза системою освіти. Подібна ситуація була віддзеркаленням тогочасних тенденцій в Європі. Втім, гуманістичні освітянські та філософські ідеї, що походили ще з французького Просвітництва, були надзвичайно актуальними в ті часи серед освітянської спільноти та прогресивної громадськості Канади (Winzer, 1986) [8]. Так, в 1831 р. у Квебекі була відкрита перша школа для глухих (Clarke & Winzer, 1983) [9], в інших канадських провінціях також були засновані спеціальні школи-інтернати (Вінніпезька школа для глухих, школа Фредеріка Фрезера для сліпих у Галіфаксі та ін.). Такі ініціативи в навчанні дітей з певними порушеннями психофізичного розвитку походили від вульзькопрофільних фахівців, які мали суто професійне зацікавлення. Втім, чимало методів, які зародились у той період, можна вважати наразі індивідуалізованими підходами у навчанні (багаторазове повторення, адаптація завдань, пристосування навчального середовища тощо) (Andrews & Lupart, 2000; Hallahan, Kauffman & Pullen) [2, 10]. Втім, назагал діти з порушеннями психофізичного розвитку масово не отримували належне навчання та відповідну допомогу. До початку XX ст. діти з порушеннями слуху, зору отримували допомогу в невеличких малокомплектних закладах, зазвичай під наглядом лікарів (подібно до європейської та тих, що відкривались на теренах України). Основна увага в них була

© Л. В. НАКОНЕЧНА

зосереджена на піклуванні та індивідуальному навчанні. Діти з іншими порушеннями розвитку, зокрема поведінковими, ментальними розладами та ін., перебували переважно на піклуванні родини (якщо вона могла собі це дозволити фінансово) чи ж під індивідуальним доглядом/опікою, оскільки того часу їх вважали непридатними до навчання [11]. Низка суспільно-політичних, соціально-економічних та соціокультурних чинників у той період зумовили збільшення чисельності безпритульних та покинутих дітей і, як наслідок, – необхідність організації притулків та спеціальних закладів для інвалідів (Квебек, Онтаріо та ін.). Чимало серед контингенту таких закладів було і глухих, сліпих, з порушеннями розумового розвитку та дітей з іншими розладами. Саме в таких закритих установах, де існувало елементарне матеріально-технічне забезпечення, діти могли отримати певні специфічні послуги, на відміну від загальної освітньої системи. Варто зазначити, що активна громадськість, релігійні діячі, медики, представники педагогічної спільноти очолили потужний рух, спрямований на започаткування реформ в освіті, де ключовими ідеями були: гуманніше ставлення до дітей з порушеннями психофізичного розвитку, необхідність їхнього навчання та професійної підготовки. Втім, їхні зусилля, хоч і достатньо активні, вплинули лише на розширення мережі „виправних закладів" і ремісничих шкіл, однак, „неблагополучні" та діти з порушеннями психофізичного розвитку все ж отримали шанс опанувати певну професію для подальшого самостійного життя. Це певною мірою було співзвучним із завданнями загального освітнього реформування того періоду в Канаді (обов'язкова, безкоштовна освіта для всіх дітей). Тенденції сегрегації, які утвердились у XIX ст., тривали й упродовж першої половини XX ст., що знаменувалась швидким зростанням кількості державних і приватних навчальних закладів (на виконання законів про обов'язкову освіту для всіх дітей). Реформаційні заходи в ці десятиліття, як і будь-які зміни, мали позитивні й негативні наслідки. Новоутворені навчальні заклади хибували тим, що переважно організаційно були орієнтовані на адміністративну модель (як у сфері виробництва). Не надто ефективним виявилося впровадження великої кількості навчальних курсів, а також вони були надто складними для засвоєння більшістю учнівського контингенту. Їх орієнтування на більш обдарованих учнів призводила до поверхового засвоєння академічних знань решти школярами. Відтак, дедалі більше в загальному контингенті учнів виявлялось тих, хто не міг опанувати заданий академічний рівень. Таких дітей залишали на повторне вивчення курсу (що збільшувало витрати на освіту в цілому по країні) або ж їх зовсім відраховували зі школи. Так само вилучали із системи загальної освіти дітей, які мали поведінкові розлади, затримки розвитку, ментальні та інші складні порушення. Також в освітянській спільноті в ті роки побутували думки щодо впливу соціального статусу учнів на академічну успішність (зі знаком + чи –). Все це „розхитувало" ідею всеобучу і певною мірою перешкоджало її повномасштабній реалізації. Діти, які не „вписувалися" в контекст звичайної школи, здобували освіту у спеціальних закладах (здебільшого інтернатних, які були розкидані по всій країні); для них створювались різні форми групового виховання при церковних громадах, подекуди спеціальні класи при масових школах, або ж вони виховувались вдома. Чи не найскладнішою була ситуація з дітьми, які мали розумові розлади, оскільки того часу серед групи вчених-генетиків поширеною стала теорія спадковість цього розладу, який загалом пов'язували з низкою суспільних проблем (злочинністю, правопорушеннями, проституцією, аморальною поведінкою тощо). Тож відповідною реакцією ширшої спільноти став поділ членів суспільства на „повноцінних" та „неповноцінних" і, навіть схвалення стерилізації останніх (особливо осіб з психічними розладами) (Lusthaus & Lusthaus, 1992) [12]. Відтак, у більшість провінцій санкціонували примусову стерилізацію та сегрегацію (створення класів спеціальної освіти та професійні програми для учнів, які не могли опанувати навчальну програму в системі загальної освіти). Упродовж десятиліть значна кількість людей підпала під „євгенічну чистку", як „бракована частина населення", їх було інституціоналізовано в соціальному, психологічному, фізичному і навіть в репродуктивному плані. Втім, того часу ці ініціативи сприймалися назагал як дієві заходи реформи. Зауважимо, що саме ця негуманна практика (примусова стерилізація психічно хворих людей) була подолана Верховним Судом Канади лише у 1986 р. Перші три десятиліття XX ст. мали й певний позитивний вплив на становлення системи освіти осіб з особливими потребами в Канаді. Так, зокрема, розширилась освітня система загалом, до неї зросла довіра населення, до шкіл залучилось більше учнів шкільного віку, в тому числі і дітей з бідних родин, дітей-сиріт. Водночас, в загальному контингенті школярів виразніше проявлялися проблеми учнів з розмаїтими порушеннями, а також обдарованих дітей. Це, відповідно, спонукало фахівців до розроблення специфічних підходів та впровадження у практику спеціальних методик і програм навчання. Окрім цього суттєвий позитивний вплав на формування системи спеціальної освіти в Канаді справляли й успіхи навчання та професійної підготовки різних категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку в європейських країнах. Канадські реформатори поступово долали суспільні упередження й оптимістично розглядали перспективи реабілітації, навчання та професійної підготовки осіб з особливими потребами, що могли полегшити їм подальше самостійне життя в суспільстві. Період „великої депресії" (40-ві 50-ті рр. XX ст.), попри складні економічні та суспільно-політичні умови (особливо в роки Другої світової війни), став часом безпрецедентного розгалуження системи освіти в Канаді. Вона розглядалась як своєрідний „соціальний трамплін", можливість ефективно інтегруватися в економічну та соціальну структуру суспільства (як для солдатів, чимало з яких здобули каліцтва та емоційні травми під час війни, так і для молоді та

дітей, чисельність яких суттєво зросла після війни). З огляду на актуалізацію спектру психологічних і соціальних проблем (безробіття, інвалідність, соціальна неспроможність, конфлікт поколінь тощо), активізувались наукові дослідження в галузі психології. У фокус наукових студіювань були і діти, зокрема з розумовими та психічними порушеннями. Це суттєво вплинуло на поступ освітньої практики, оскільки було запроваджено тестування (зокрема, інтелектуальних здібностей, академічної успішності тощо) в якості науково обґрунтованого базису для розроблення спеціальних навчальних програм, а також підстави направлення учнів у відповідні навчальні заклади (MacMillan & Hendrick, 1993) [13]. У 50-х роках батьки та асоціації адвокатів ініціювали рух, що популяризував освіту дітей у спеціальних школах або спеціальних класах звичайних шкіл. Громадські правозахисні організації, зокрема такі як Канадська асоціація для розумово відсталих (тепер Канадська асоціація для проживання в суспільстві) та Канадська асоціація для дітей і дорослих з особливими потребами, справили значний вплив на подальший розвиток спеціальної освіти в країні. Завдяки їм навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку було наближено до системи масової освіти, хоча такі учні отримували освітні послуги практично в повній ізоляції від своїх однолітків з типовим розвитком (Andrews & Lupart, 2000) [2]. Варто відзначити, що освітні послуги, які до того часу отримували діти з порушеннями розвитку, були загалом неофіційними, і здебільшого ініціювалися батьками, небайдужими творчими педагогами, вузькопрофільними спеціалістами, які й віднаходили відповідне фінансування, розробляли спеціальні методики, навчальні програми тощо. Саме їхні напрацювання заклали підґрунтя навчальним підходам, що задовольняли потреби учнів, враховуючи їхні індивідуальні особливості. Це стало вирішальним чинником, що вплинув на створення в масових школах спеціальних класів для учнів з порушеннями психофізичного розвитку. Так, наприклад, у 1950 р. у провінції Альберті офіційно було виявлено 256 учнів з порушеннями психофізичного розвитку (того часу визнавалось 3 категорії учнів з порушеннями розвитку) і відкрито 16 класів. Здебільшого, освітні послуги таким учням надавалися на основі категоріальних відмінностей та класифікації, яку назвали „методом п'яти процедур" (направлення, тестування, категоризація, розміщення, добір відповідних програм). Шкільні фахівці почали використовувати системи тестування та оцінювання знань учнів в якості головний інструментів діагностування і категоризації дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Такий підхід у 50-60-ті роки XX ст. утворив новий сегмент у системі загальної освіти Канади і став початком розбудови системи освітніх послуг для учнів з особливими навчальними потребами. Втім, цей поступ у науковій і методичній сфері дещо випереджав реальні спроможності практичних працівників, тож під критику підпадали адміністрація навчальних закладів, професійна дієздатність педагогів, підготовка педагогічних кадрів тощо. Канадська система масової освіти упродовж тривалого часу функціонувала за визначеними загальноосвітніми стандартами. Відтак, передбачалося, що й діти з порушеннями психофізичного розвитку мають засвоїти щонайменше мінімальний обсяг такого стандарту (за винятком дітей зі складними порушеннями розвитку, які були виключені із системи освіти взагалі). Втім, практичний досвід наступних років довів, що стандарт освіти недоступний багатьом учням з порушеннями розвитку, котрі відвідували масові навчальні заклади. Тож, з 60-х років канадські загальноосвітні школи ухвалили стратегічні заходи щодо підтримки спеціальної освіти таких учнів. Були розроблені відповідні спеціальні навчальні програми, методики викладання, спеціальні освітні послуги (корекційні, розвиткові та інші), педагогічні кадри пройшли спеціальний вишкіл. Суттєві зміни у галузі освіти відбулися в Канаді у 60-ті роки минулого століття і втілились у законодавстві, що розроблялося в цей період. Зумовили їх низка чинників, щонайбільше соціально-економічні та соціокультурні. В 60-ті – 70-ті роки Канада, які і інші північноамериканські країни, зазнала певного економічного спаду, тож у більшості родин мали тепер працювати обоє батьків; також зросла чисельність неповних родин (з одним із батьків); почала зростати кількість мігрантів; роль релігії у вихованні молоді фактично нівелювалась. Ці обставини посилили увагу громадськості до функцій і відповідальності освітнього сектору та безпосередньо педагогічного персоналу шкіл. Також й фокусі уваги опинились питання соціалізації підростаючого покоління, оскільки молодь почала віддавати перевагу масмедійним засобам інформації. Соціальні реалії свідчили про суттєвий спад взаємодії родини та шкіл у спільній справі навчання та соціалізації дітей. Втім, для розвитку спеціальної освіти ці роки були визначальними. Напрацювання попередніх десятиліть (створення потужних батьківських і правозахисних організацій та руху за громадянські права; вагомі науково-теоретичні розвідки; розроблення діагностичних методик і методів навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку різних категорій) стали своєрідним проривом у розгалуженні спеціальної освіти. Окремі класи у загальноосвітніх школах, де навчалися діти з тяжкими порушеннями, почали поповнюватися учнями з іншими, менш складними розладами (зокрема, з „порушеннями навчальних можливостей", „незначною розумовою відсталістю", „помірною емоційною неврівноваженістю" та ін.). Законодавчо затверджена фінансова підтримка шкіл та окремих класів для дітей з порушеннями розвитку у загальноосвітніх закладах привела до формування окремої системи спеціальної освіти, що давало змогу ідентифікувати більшу кількість дітей з певними порушеннями розвитку та розширювати відповідний спектр послуг для них. У цей період дедалі більше вдосконалюються „метод п'яти процедур" (направлення, тестування, віднесення до певної категорії, розміщення у відповідне навчальне середовище та добір відповідних навчальних програм) (Andrews & Lupart, 2000) [2], а також підготовка і додаткова

спеціалізація педагогічних кадрів, методики оцінювання та навчання дітей різних категорій та різний вікових груп, допоміжні послуги тощо. Все це, разом з добре організованими правозахисними та батьківськими ініціативами, дали змогу створити окрему освітню структуру, яка була достатньо конкурентноспроможною та добре фінансованою, з розгалуженою сіткою ресурсів та ефективними кадрами. Варто зауважити, що на тлі зростаючих вимог до опанування академічних стандартів у системі масової освіти, педагоги звичайних шкіл дедалі частіше направляли в систему спеціальної освіти учнів, чиї навчальні та соціальні „неуспіхи" „не вписувались" у визначені стандартні очікування. Втім, вже за кілька років такої практики, перед системою спеціальної освіти постали нові виклики. Так, за критичним аналізом Данн (Dunn, 1968), у системі спеціальної освіти почали спостерігатися: надмірно велике та часто маловмотивоване направлення дітей до спеціальних класів; непропорційна кількість учнів з бідних родин, сімей мігрантів, з культурних меншин [15]. Тож наприкінці 60 -х – початку 70-х років розпочалось ретельне вивчення: практики навчання і викладання в системі спеціальної освіти; використання тестів з визначення рівня інтелекту; ефективності спеціальних програм; наслідків класифікації та віднесення учнів до певної категорії порушень психофізичного розвитку. Ці застережно-стурбовані студіювання збіглись у часі зі змінами в суспільному ставленні до інвалідів та осіб з порушеннями психофізичного розвитку, а також з рухом за стандартизацію в освіті та деінституалізацію (Andrews & Lupart, 2000) [2]. Перші кроки в обстоюванні прав дітей з незначними та тяжкими порушеннями розвитку інтегруватися у звичайні класи місцевих шкіл здійснювали батьки та активісти із захисту громадянських прав, їх підтримували і прогресивні освітяни.

Підсумовуючи, зазначимо, що в цій статті було представлено лише перші періоди становлення й розвитку системи освіти дітей з особливими потребами в Канаді. За періодизацією Ендрюса і Лупарт (2000), це два з шести періодів. А саме: інституціоналізація (1800-ті роки), сегрегація (1900-1950 рр.), класифікація (1950-1960-ті рр.). Наступні періоди (інтеграція (1970-ті роки), трансформація (1980-ті роки) та включення (1990-ті роки)) [2] є предметом огляду у наступних публікаціях. Узагальнений огляд історії поступу канадської системи освіти осіб з особливими потребами дасть змогу обґрунтовано порівняти спільні й відмінні моменти в етапності удосконалення підходів і практики навчання таких дітей; в теорії, методології та організації навчання цієї категорії учнів у Канаді та Україні; що можливо і доцільно використати для ефективного реформування української системи із досвіду Канади.

Список використаних джерел:

1. Abbott, E. (Ed.). (1990). Chronicle of Canada. Montreal, Canada: Chronicle Publications. Alberta Education, (n.d.). About an inclusive education system. Edmonton, Canada: Alberta Education.
2. Andrews, J., & Lupart, J. (2000). The inclusive classroom: Educating exceptional children. Ontario, Canada: Nelson Thomson Learning.
3. Murphy, J. (1991). Restructuring schools: Capturing and assessing the phenomena. New York: Teachers College Press.
4. Powell, A.B., Farrar, E., & Cohen, D.K. (1985). The shopping mall high school: Winners and losers in the educational marketplace. Boston: Houghton Mifflin.
5. Stainback, w., Stainback, S., & Bunch, G. (1989). Introduction and historical background. In S. Stainback, W. Stainback, & M. Forest (Eds.), Educating all students in the mainstream of regular education. (pp 3-14), Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
6. Winzer, M. A. (2008). Children with exceptionalities in Canadian classrooms (8th ed.). Toronto. Canada: Pearson Prentice Hall.
7. Scull, A. (1979). Museums of madness: The social organization of insanity in nineteenth-century England (2nd ed.). London, UK: Penguin Education.
8. Winzer, M. A. (1986). Early developments in special education: Some aspects of enlightenment thought. Remedial and Special Education: RASE, 7(5), 42–49.
9. Clarke, B. R., & Winzer, M. A. (1983). A concise history of education of the deaf in Canada. Association of Canadian Educators of the Hearing Impaired Journal, 9(1), 36–51.
10. Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2009). Exceptional learners: An introduction to special education. Boston, MA: Allyn & Bacon.
11. Lupart, J. L. (1998). Setting right he delusion of inclusion: Implications for Canadian schools. Canadian Journal of Education, 23(3), 251-264.
12. Lusthaus, E., & Lusthaus, C. (1992) From segregation to full inclusion: An evolution. Exceptionality Education Canada, 2(1 &2), 1-7.
13. MacMillan, D. L., & Hendrick, I. G. (1993). Evolution and legacies. In J. I. Goodlad & T. C. Lovitt (EDS.), Integrating general and special education pp. (Pp. 23-48). NY:Macmillan.
14. Winzer, M. A. (2006). Confronting difference: An excursion through the history of special education. In L. Florian (Ed.), The Sage handbook of special education (pp. 21—33). New York, NY: Sage.
15. Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded: Is much of it justifiable? Exceptional Children, 35(1), 5-22.

Рецензент – д.пед.н., професор М. Є. Чайковський

УДК 159.973:616.8

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА

О. А. НОВІКОВА

З кожним роком дітей з розладами аутичного спектра стає все більше в навчальних закладах, при цьому фахівці не знають, як працювати з такими дітьми. Здійснюються таки види роботи для дітей з аутизмом: індивідуальна форма навчання на дому; знаходяться в класі, але перебувають в ізоляції; залучені до навчального процесу, але корекційно-розвивальна робота відбувається недостатньо.

Дитячий аутизм – це вид загального розладу розвитку визначається наявністю патологічного і (чи) порушеного розвитку, який вперше виявляється у віці до трьох років, і є характерним типом аномального функціонування у всіх трьох таких сферах: соціальна взаємодія; комунікація; поведінка (простежується обмежений набір її стереотипних форм, що повторюються). Крім цих специфічних діагностичних ознак, часто наявні інші – неспецифічні проблеми, такі як страхи (фобії), порушення сну і харчової поведінки, спалахи гніву й агресивність (зокрема і спрямована на себе) [2].

Вчені Леслі, Фрітц, Байрон-Кохен, Хейп стверджують, що в аутистів є вроджені перцептивні чи когнітивні порушення, що унеможливлюють їхнє нормальне спілкування та взаємодію з іншими. Гермелін та О'Коннор вказує, що аутисти мають емоційно-когнітивне обмеження внаслідок порушень біологічного характеру в ранньому дитинстві, що спричинює неспроможність аутистичної дитини у процесі сприйняття відрізняти важливе від другорядного. Тому таким дітям важко брати участь у рольових іграх, ефективно взаємодіяти з іншими людьми, використовувати засоби мовлення, які передбачають врахування іншої думки.

Дослідники дитячої психіатрії Г. Сухарьова, М. Гуревич, Н. Озерецький, Л. Бендер, Дж. Лутц розглядали аутизм як синдром з часу виділення ранньої дитячої шизофренії. Т. Симеон вказує, що вперше простеживши за формуванням шизоїдної психопатії у дітей трьох-п'яти років властиві аутизм і мала прив'язаність до об'єктів реального світу. Дослідник В. Осипов розглядав аутизм як „відокремлення хворих від зовнішнього світу", а В. Гиляровський – як про „своєрідний розлад свідомості свого „Я" та всієї особистості з порушенням нормальних настановлень до довкілля" [8].

Вчений Л. Каннер запропонував, що головними критеріями дитячого аутизму є глибоке порушення контакту з іншими людьми та нав'язливе прагнення до одноманітних форм активності [5].

Часто за аутизм можна прийняти деякі інші порушення, які трапляються у дітей, а саме глухоту чи сліпоту, оскільки дитина не реагує на соціальні стимули. Аутистична дитина завжди ігнорує близьку людину.

Особливу увагу варто звернути на проблемну поведінку дитини, яка свідчить про її серйозну дезадаптацію і перешкоджає нормальному перебігу навчально-виховного процесу. По-перше, далеко не завжди зрозуміла причина такої реакції, важко виявити джерело дискомфорту. По-друге, батьки і педагоги не знають, що робити в подібній ситуації, а звичні спроби заспокоїти не дають результату, а інколи ще більше дратують дитину. Зауважимо, що емоційні спалахи виникають в аутистичної дитини досить часто і з найрізноманітніших причин. Щоб допомогти такій дитині, треба зрозуміти характер цього спалаху, з'ясувати причину неадекватної поведінки.

Мета статті полягає у розкритті соціально-психологічних умов розвитку дітей з аутизмом, а саме сформулювати основні засади створення індивідуальних корекційних програм для аутистичних дітей.

Правильність культури залучення дітей з аутизмом до навчання та підготовка фахівців і батьків до співпраці сприяли би адаптивним можливостям аутичної дитини.

Становлення дитини як особистості здійснюється на основі активної взаємодії з соціальним середовищем, спираючись на такі групи ресурсів [3]:

Предметно-просторові ресурси мають суттєве значення для дітей з аутизмом, адже у великих і відкритих просторах їм важко орієнтуватися і розуміти, що відбувається, тому необхідно визначитися з ким і скільки часу їй треба щось робити, що буде робити потім. Також аутичних дітей потрібно привчати до порядку на робочому місці, а матеріали для занять повинні мати своє визначене місце й означення.

© О. А. НОВІКОВА

Організаційно-смислові ресурси також мають суттєве значення для аутичних дітей, а саме візуалізований розклад, що готує дітей до можливих змін; зосереджуватися на актуальній інформації, відокремлювати важливу інформацію від несуттєвої; самостійно перейти дитині від одного виду діяльності до іншого, з однієї зони в іншу, повідомляючи, куди їй необхідно прямувати після закінчення певної роботи.

Соціально-психологічні ресурси для дітей з аутизмом це є спільна робота фахівців, які мають бути обізнані щодо створення найсприятливішого для фізичного та психічного розвитку дітей з аутизмом середовища, підказувати іншим фахівцям та батькам, як активізувати комунікативно-мовленнєві прояви дитини для формування соціальних умінь у неї та здатності до міжособистісної взаємодії.

У дітей з розладами аутичного спектра не формується повноцінний чуттєвий досвід, що зумовлює складнощі у становленні їх пізнавальних та адаптивних функцій. Фахівець, який працює з такою дитиною повинен послідовно працювати над різноплановим поданням інформації з опорою на зоровий, слуховий, тактильний, руховий аналізатори, вводячи певні предмети у контекст ситуації, створюючи взаємозв'язки з іншими предметами навколишнього середовища. В індивідуальну програму розвитку дитини з аутизмом записуються діагностичні дані, що стає головним освітнім документом для роботи з такою дитиною.

Там прописують також і режим роботи з дитиною фахівців, і ті функції, які кожний з них, а також батьки будуть виконувати для дитини щодо здійснення інтенсивного та продуктивного впливу на її розвиток. Варто знати, що пріоритетними на початку мають бути цілі, пов'язані не з навчальними навичками дитини, а з її соціальним розвитком, адже тільки тоді, коли у дитини сформується звичка бути разом з іншими дітьми, зважати на них, виконувати завдання дорослих, звертатися по допомогу, робити щось разом з іншими, вона припинить вибудовувати та підтримувати захисні реакції, і у її внутрішній світ, спектр її уваги увійдуть інші люди, які стануть цікавими і приємними для неї.

Дитячий аутизм є одним з найважчих розладів розвитку дитини. Чим раніше дитині буде поставлений правильний діагноз, тим швидше дитині підберуть вправи для її розвитку і результат буде ефективнішим. Отже, тільки системний аналіз порушень, виявлених протягом індивідуального психологічного дослідження, дає змогу правильно оцінити якісні та кількісні сторони вищих психічних процесів.

Психологічний діагноз встановлює на підставі отриманих шляхом експериментального дослідження даних про психічну діяльність і особистісну сферу дитини із загальними розладами розвитку, аналізу різноманітних соціальних відомостей про неї, які становлять так званий об'єктивний аналіз її фізичного і психічного розвитку.

За різними джерелами можна виділити основні умови встановлення психологічного діагнозу: 1) психологічний діагноз повинен розкривати специфічні особливості, явища, які притаманні конкретній людині, впорядковані у відповідності з їх питомою вагою у психосоматичному стані досліджуваного; 2) діагноз повинен не обмежуватись констатацією наявного, але й враховувати причинно-наслідкові зв'язки виникнення тих чи інших симптомів і подальший прогноз; 3) психологічний діагноз повинен бути представлений за допомогою понять, які спираються на описовий матеріал, що характеризує поведінку людини в умовах дослідження [1].

Під час психологічного вивчення особистості дитини із загальними розладами розвитку фахівець використовує психологічні методи дослідження та аналізу отриманих результатів, що дає змогу встановлювати психологічні механізми формування тих чи інших особливостей поведінки, інтелектуальних або особистісних якостей досліджуваної дитини. Відправним пунктом, який дозволяє порівнювати норму з відхиленнями, необхідно використовувати вікову норму розвитку дитини (відповідно до біологічного віку досліджуваної дитини із загальними розладами розвитку). При цьому одним із важливих діагностичних критеріїв у дітей із загальними розладами розвитку протягом психологічного дослідження є мотиваційний компонент діяльності на основі співробітництва з дослідником.

Отже, дитячий аутизм є одним з найважчих розладів розвитку дитини. Чим раніше дитині буде поставлений правильний діагноз, тим швидше дитині підберуть вправи для її розвитку і результат буде ефективнішим. Психологічний діагноз встановлює на підставі отриманих шляхом експериментального дослідження даних про психічну діяльність і особистісну сферу дитини із загальними розладами розвитку, аналізу різноманітних соціальних відомостей про неї, які становлять так званий об'єктивний аналіз її фізичного і психічного розвитку.

Соціально-психологічні умови розвитку дитини з аутизмом є корекційно-розвивальна робота, де корегуються базові структури і на фізичному рівні (тонічна регуляція), і в соціально-емоційній сфері (базове почуття безпеки та довіри), і в пізнавальному розвитку (чуттєвий досвід) [6].

На підставі отриманої інформації фахівець складає корекційно-розвивальну програму для дитини з порушенням розвитку, але починати потрібно з найбільш виразних та наглядних порушень, які в першу чергу хвилюють батьків та заважають нормальному функціонуванню самої дитини.

Правила створення програми [6]:

- забезпечити комфорт проведення;
- вправи повинні бути короткі, необтяжливі, динамічні та цікаві;
- заохочувати дитину до співпраці;
- тривалість одного заняття не повинна перевищувати одної години.

Перший раз програма проводиться фахівцем в присутності батьків, які мають змогу спостерігати за правильним виконанням вправ. Для закріплення та досягнення результатів вправи потрібно виконувати щоденно, хоча б два рази на день, їх з дитиною виконують батьки. Отже, систематичність виконання вправ є необхідною умовою для отримання позитивного результату роботи з дитиною.

Сформулюємо положення позитивного підходу до родини аутистичної дитини, спираючись на праці М. Доннелан [7]:

- емоційні реакції батьків аутистичних дітей є нормальними, потрібними, та продуктивними;
- хоч батьки і потребують допомоги спеціалістів у вихованні, навчанні та терапії аутистичної дитини, вони спроможні розв'язувати свої проблеми без втручання спеціалістів;
- спеціалісти повинні навчитись працювати із сім'єю як системою. Ця система не повинна змінюватись, щоб пристосуватись до спеціаліста;
- аутистична дитина може бути іноді не найважливішою проблемою, яку має сім'я на даний момент. Інші справи можуть стати домінуючими, якщо цього вимагають потреби сім'ї;
- сім'я аутистичної дитини може бути найкращим, найбільш зацікавленим адвокатом своєї дитини;
- як батьки, так і спеціалісти зацікавлені у майбутньому розвитку та соціалізації аутистичної дитини;
- батьків аутистичної дитини треба активно і творчо залучати до процесу терапії, виховання та навчання.

Використання наведених вище засад на практиці дає змогу фахівцям, які працюють з батьками аутистичних дітей, краще зрозуміти і прийняти право цих батьків на власні потреби і власні способи поведінки, які часто розглядаються як неефективні. Ці пропозиції можуть бути вказівками для заохочення спеціалістів до створення індивідуалізованого, гнучкого і відкритого партнерства в системі „батьки-фахівці", яке б спиралось на потреби як дитини, так і сім'ї в цілому.

Спеціалісти, які починають працювати з аутистичною дитиною зіштовхуються з безліччю труднощів: по-перше, з такою дитиною нелегко знайти контакт; по-друге, у випадку аутизму традиційні прийоми корекційної педагогіки не завжди є ефективними. Можна стверджувати, що робота з аутистичною дитиною потребує особливого підходу: побудова корекційних занять, особливо на початкових етапах роботи, відрізняється від занять з дітьми, які мають інші порушення розвитку.

Початкова робота з аутистичною дитиною повинна спиратись на такі умови [5]:

- на етапі встановлення контакту з дитиною не рекомендується наполягати на проведенні конкретних ігор, виконанні певних завдань; будьте більш чутливим до реакцій дитини, дійте залежно від ситуації, зважайте на її бажання та настрій. Часто дитина сама пропонує ту форму можливої взаємодії, яка на цей момент є для неї найбільш комфортною;
- все, що відбувається на занятті, має супроводжуватися емоційним коментарем, під час якого дорослий проговорює всі дії та ситуації;
- не забувайте, що поведінка дитини під час заняття може бути різною. Якщо дитина вийшла зі стану рівноваги, треба бути спокійним, не сварити її, а зрозуміти, чого дитина хоче у конкретний момент і спробувати допомогти їй вийти зі стану дискомфорту;
- потрібно бути готовим до того, що реакція на одну й ту ж гру, ситуацію в різних дітей-аутистів може бути різною: на що одна реагує досить дружньо, в іншої може викликати різко негативну реакцію. Крім того, одна й та ж дитина може поводитись по-різному в подібних ситуаціях. Якщо у дитини дії спеціаліста викликають супротив – слід зупинити гру. Звичайно, це потребує гнучкості, яка допоможе діяти залежносто від розвитку подій.

Для того, щоб налагодити з аутистичною дитиною контакт, без якого не можливе проведення корекційних занять, запропонуйте сенсорні ігри. Сенсорними називаються ігри, основна ціль яких – дати дитині нові відчуття. Відчуття можуть бути різні: зорові, слухові, тактильні, рухові, нюхові та смакові. Значимість таких ігор ґрунтується на тому, що сенсорний компонент світу набуває нового значення для аутистичної дитини. Якщо вдається поєднати приємне переживання, яке виникає в аутистичної дитини під час нового сенсорного переживання з образом конкретної людини, в дитини-аутиста виникає довіра до нього, що свідчить про встановлення емоційного контакту.

Гармонізація психофізіологічного статусу аутичної дитини, набуття сенсомоторної цілісності та становлення довірливих стосунків з іншими людьми є передумовами соціально-психологічними умовами розвитку дітей з розладами аутичного спектара. Головною умовою є корекційно-розвивальна робота з виконанням системності, інтенсивності та послідовності, що висувають до служби раннього втручання.

Список використаних джерел:

1. Аутизм. Методы лечения тяжелого психического отклонения // Азбука здоровья. – 2002. №5. – С. 23 – 24.
2. Большой толковый психологический словарь / под ред. А. Ребера: В 2-х т. – Москва., 2000.
3. Гилберт К. Аутизм. Медицинские и педагогические аспекты / К. Гилберт, Т. Питерс. – Санкт-Петербург, 1998.
4. Детский аутизм. Хрестоматия : [учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед., психол. и мед. учеб. Заведений] / сост. Л. М. Шипицына. – Санкт-Петербург, 2001.
5. Островська К. О. Загальні розлади розвитку: проблеми психологічної допомоги : [навчальний посібник] / К. О. Островська ; за ред. М. П. Коперсако Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка.
6. Детский аутизм : диагностика и коррекция / Е. С. Иванов, Л. Н. Демьянчук, Р. В. Демьянчук. – Санкт-Петербург, 2004.
7. Питерс Т. Аутизм : от теоретического понимания к педагогическому воздействию : книга для педагогов-дефектологов / пер. с англ. М. М. Щербаковой ; под науч. ред. Л. М. Шипицыной, Д. Н. Исаева. – Москва, 2002.
8. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под ред. С. Ю. Циркина. – С-Пб. : Издательство „Питер”, 2000.

Рецензент – к.психол.н., доцент С. М. Кондратюк

УДК:37.011+373.1=37.04

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ

І. М. РОДИМЕНКО

Законодавчого затвердження інклюзивне навчання в Україні набуло з прийняттям нового закону „Про освіту", де воно визначається як система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Інклюзивне навчання передбачає залучення дітей з різним рівнем здібностей до всіх сфер шкільного життя; прийняття всіх учнів місцевою школою; надання учням підтримки у тому, щоб вони могли навчатися якомога успішніше, долучатися до всіх сфер шкільного життя та робити свій внесок у нього; забезпечення доступності класів та шкіл для всіх учнів; надання необхідної допомоги всім учням з особливими освітніми потребами, їхнім однолітками та вчителям для досягнення успіху; створення та реалізацію програм навчання на основі методів, які спрямовані на задоволення різноманітних навчальних потреб учнів; забезпечення вагомої участі дитини в різних видах навчальної діяльності на уроці, до яких вона долучається разом з однолітками на своєму індивідуальному рівні; формування вмінь і навичок для по життєвого навчання (планування освіти впродовж усього життя); застосування різних методів і підходів для забезпечення навчальних потреб дітей; координацію послуг і співпрацю фахівців.

Освітня інклюзія дає змогу досягти найвищого рівня розвитку кожної особистості. Всі без винятку діти можуть не лише набути академічних знань, опанувати різні дисципліни, а й навчитися бути рівними, цінними та активними членами суспільства, мати повне, насичене й змістовне життя із можливостями, стосунками та різноманітним досвідом. Отже, як зазначили Даунінг і Айхінгер метою інклюзії є надання всім учням рівного та справедливого доступу до успішного навчання, а також сприяння розвитку соціальних, академічних і неакадемічних умінь в процесі навчання [8].

Інклюзивна освіта ґрунтується не на наголошенні проблем дітей з особливими освітніми потребами, а на розвитку їхніх сильних якостей, талантів і здібностей. „Інклюзивна освіта спонукає школу забезпечувати всі необхідні умови для того, щоб кожна дитина мала змогу отримувати корисні і вагомі знання" [8].

Інклюзивна школа – заклад освіти, який забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує доступні ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює сприятливий клімат у шкільному середовищі.

Інклюзивна школа ґрунтується на демократичних засадах, де цінують кожного учня, педагоги організовують навчання шляхом диференціації викладання, а шкільна культура побудована на етиці спілкування та єдності [7].

Українські вчені, що розробляють методологію інклюзивних процесів в Україні (А. Колупаєва, О. Таранченко) наголошують на перевагах інклюзивного навчання, зокрема вказують на те, що навчаючись у загальноосвітніх школах разом з іншими дітьми в безпосередній взаємодії з ними, учні з особливими освітніми потребами мають більше можливостей для емоційного, соціального, мовного, комунікативного, когнітивного, фізичного розвитку, використовуючи досвід та спостерігаючи поведінкову модель своїх однокласників, вчаться цілеспрямовано використовувати і впроваджувати в буденне життя набуті знання та навички. Водночас, спільне навчання дає змогу підвищити самооцінку та відчувати себе значущою частиною суспільства.

В свою чергу навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі сприяє покращенню навчальних результатів, підвищенню рівня успішності, розвитку і закріпленню дружніх стосунків між усіма членами шкільного колективу не лише їм, а також і дітям із типовим розвитком, які, крім того, завдяки цій взаємодії мають змогу набувати лідерських навичок, розвиватися як творчі, винахідливі особистості готові до співпраці та взаємодопомоги та підтримки, до командної роботи. До того ж, окрім розширення спектру дитячих можливостей інклюзивне навчання дітей сприяє активнішому залученню до шкільного життя батьків дітей, співпраці, можливості вибору в прагненні забезпечення якісної освіти для дітей, стимулює до спільних пошуків життєвих перспектив їхніх дітей як членів суспільства, яке також навчається розуміти розмаїття, цінність та рівність усіх людей, їх потреби та здібності, важливість дотримання їхніх прав.

© І. М. РОДИМЕНКО

Педагогічний колектив інклюзивних шкіл також не залишається осторонь. Нові інклюзивні ініціативи надають можливості для професійного розвитку педагогічного персоналу, сприяють налагодженню співпраці та розробленню найбільш ефективних шляхів вирішення проблем та подолання труднощів, пов'язаних із навчально-виховним процесом у школі, спонукають до створення та адаптації навчальних програм відповідно до індивідуальних потреб учнів. Це дає змогу збагатити педагогічний досвід, арсенал прийомів, методів, стратегій викладання, вдосконалити професійну майстерність загалом. Крім того адміністрація школи має змогу навчити дітей толерантному ставленню до усіх членів суспільства, позитивному сприйняттю людського розмаїття, повазі до унікальності кожної особистості, сформувати суспільно важливі переконання та цінності всіх членів шкільної учнівської спільноти для подальшого життя .

Усе вищезазначене дало змогу окреслити, носієм якого арсеналу знань має стати вчитель. Вочевидь, першочергове завдання педагога полягає у визначенні актуальних для дитини ситуацій, у яких би вона могла діяти відповідно до своїх можливостей і, спираючись на підтримку педагога, досягати відчутних позитивних результатів.

Л. Виготському належить ідея про те, що навчання має „вести" за собою розвиток та мати розвивальний ефект. Це можливо за умови врахування закономірностей розумового розвитку, вікових та індивідуальних особливостей школярів, про що було мовлено вище. У цьому контексті значущим є аналіз вітчизняних спеціальних педагогічних систем. Саме їм в Україні до останнього часу належала провідна роль у забезпеченні організації навчально-виховного процесу дітей з особливими потребами, до яких належать діти з порушеннями слуху (сурдопедагогіка), зору (тифлопедагогіка), інтелекту (олігофренопедагогіка), мовлення (логопедія), опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, раннім дитячим аутизмом, з комплексними порушеннями, реактивними станами та конфліктними переживаннями, психопатичними формами поведінки. Відправна точка для розробки зазначених систем – вчення про структуру дефекту: первинні та вторинні порушення, можливості залучення компенсаторних резервів організму дитини як опорних в організації навчально-виховного процесу. Основу цих систем становить глибоке розуміння загальних закономірностей розвитку дитини відповідно до онтогенетичної послідовності становлення компонентів психічної та фізичної сфер, а також врахування особливих потреб, продиктованих певним типом дизонтогенезу. Спеціальна педагогіка містить елементи усіх вищеописаних систем, а її досвід також часто стає основою певних інновацій, які знаходять своє місце у загальноосвітньому просторі. На основі глибокого аналізу особливостей надання допомоги дітям з різними особливими потребами в системі спеціальної освіти науковці дійшли висновку про доцільність використання її багаторічного досвіду для створення вітчизняної моделі організації навчально-виховного процесу в закладі з інклюзивною формою навчання. Правильність такого рішення була підтверджена результатами експериментального навчання педагогів пілотних загальноосвітніх навчальних закладів, які отримали необхідні знання з галузі спеціальної педагогіки та змогли їх успішно застосувати на практиці, вдало поєднуючи із вищезгаданими передовими педагогічними технологіями. Це створило прецедент для розробки відповідного науково-методичного інструментарію, а також пошуку можливих форм передачі досвіду роботи від спеціальних навчальних закладів загальноосвітнім. Такий шлях вочевидь є найбільш раціональним, оскільки дозволяє максимально використати наявні в країні ресурси, враховуючи освітні традиції та еволюційно впроваджуючи необхідні інновації.

Брак досвіду в сфері проектування педагогічної діяльності у навчальному закладі з інклюзивною формою навчання спричиняє виникнення суттєвих перешкод, що виникають на шляху розроблення конкретних стратегій аналізу готовності навчального закладу до впровадження інклюзії та здійснення його поточного моніторингу, створення лідерської команди та консультативно-педагогічної групи закладу, визначення стартового рівня успішності учнів класу, вибору адекватної моделі організації процесу викладання в цілому, конкретних методичних технік надання допомоги у кожній окремій ситуації, особливостей оцінювання навчально-виховного прогресу, а також процедур заповнення та ведення необхідної шкільної документації.

У цілому, зміст усебічного забезпечення інклюзії віддзеркалює освітні тенденції й технології, що набули популярності у світі за останні десятиліття і посіли передові позиції завдяки своїй універсальності. Глибоке розуміння філософського підґрунтя інклюзії, своєрідності її розвитку в нашій країні, визначення її місця й усвідомлення ролі в єдиній системі освіти дають змогу замислитися над можливістю побудови навчально-виховного процесу, враховуючи потреби дітей, розвиток котрих відбувається як відповідно до загальноприйнятого еталону, так і за індивідуальним розкладом, у контексті спільного освітнього простору. Пошуки шляхів найбільш раціональної організації педагогічної взаємодії в інклюзивному середовищі уможливлюють вибір з опорою на перевірені світовою практикою педагогічні системи, а також їх елементи, що використовуються у різному поєднанні. Найкращі зразки алгоритмів застосування зазначених систем та їх елементів за кордоном, а також перші кроки організації планування й реалізації навчально-виховного процесу, здійснені в експериментальних закладах України, демонструють

доволі високу результативність стратегій, репрезентованих в останніх наукових та навчально-методичних джерелах. Водночас, що інноваційний рух, який поступово розгортається у сфері освіти нашої держави, має свої особливості й вимагає організації подальших досліджень для аналізу й узагальнення набутого досвіду, а також зосередження особливої уваги на питаннях імплементації взаємодії фахівців загальної та спеціальної освіти. Народження вітчизняної моделі інклюзивного навчання, як результат повсякденної практики та наукових досліджень, стане надійним підґрунтям вдосконалення існуючих і створення оригінальних стратегій викладання в інклюзивному навчальному закладі, що й складає перспективу подальшого розвитку вітчизняної освітньої галузі.

Список використаних джерел

1. Основи інклюзивної освіти : [навчально-методичний посібник] / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : „А.С.К.”, 2012. – 308 с.

2. UNESCO. Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all [Electronic resource] – Retrieved from http: www.unesdoc.unesco.org (12.08.2011); UNESCO. The flagship on education for all and the rights of persons with disabilities: Toward inclusion.[Electronic resource] – Retrieved from: http://www.unesco.org (12.08.2011).

3. EADSNE. Special needs education in Europe. [Electronic recourse]. – Retrieved from - http77www.european-egency.org (12.08.20).

4. The Salamanca Statement on Principle, Policy and Practice in Special NeedsEducation. [Electronic recourse]. Retrieved from www.unesco.org/education/educprog/sne/salamanc/stateme.html (10.08.2011)

5. Колупаєва А. А. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко // Особлива дитина : навчання і виховання. – № 3(79). – 2016. – С. 7

6.Таранченко О. М. Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної науки та практики: монографія / О. М. Таранченко. – К. : О.Т. Ростунов, 2013. – 483 с.

7. Inklyuzyvna osvita. Pidtrymka rozmayittia u klasi: prakt.posib. [Inclusive education. Diversity Support in the Classroom: A Practical Guide] / [Tim Lorman, Dzhoan Deppeler, Devid Xarvi]; reprint from English. – K.: – SPD – FO Parashy`n I.S., 2010. – 296 s.

8. Sailor W., Skrtic T.M. American education in the postmodern era. // Integrating school restructuring and special education reform. Orlando 1995 P. 214–236.

УДК 378.014

СПІВПРАЦЯ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З МІСЦЕВИМИ ОРГАНАМИ ДЕРЖАВНОЇ ВЛАДИ ТА ОРГАНАМИ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ – ЗАПОРУКА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІВНОГО ДОСТУПУ ДО ЯКІСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

М. І. СКІЛЬСЬКА

Усі процеси у людському суспільстві, як на міжнародному, так і на державному рівні регулюються законодавчими нормами. Характерно, що з розвитком демократичного суспільства, яке гарантує право кожного громадянина на активну участь у його житті, надається належна уваги тим особам, які мають певні відмінності у фізичному розвитку і особливості в освітніх потребах. Останніми десятиліттями у більшості країн Західної, а тепер і Центральної Європи, відбуваються докорінні зміни у законодавстві, розумінні та забезпеченні якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами.

Разом з вибором Україною незалежного та демократичного напряму розвитку суспільства, визнанням нашою державою у 1991 році Конвенції ООН „Про права дитини”, посилилася увага до якості й доступності освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Так, в ній зазначається, що „…усі діти мають право на освіту, і, як наслідок цього, право на прогрес”. Ратифікувавши основні міжнародні правові документи (Декларації ООН про Права Людини, Про права інвалідів, Конвенцію ООН про права дитини), Україна взяла на себе зобов’язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема щодо здобуття якісної освіти дітьми з особливими освітніми потребами, в тому числі дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

У міжнародних документах пріоритетним, з точки зору державної політики України, є реформування системи освіти, яке б дало змогу охопити навчанням усіх дітей, незважаючи на відмінності; законодавчо визнати принципи інклюзивної освіти. В Конституції України декларовано демократичні положення, які відповідають міжнародним угодам і домовленостям; визначено та стверджено основні права людини, серед яких, право на освіту (ст. 53), право на соціальний захист (ст. 46).

Відповідно до Конституції України та законодавства у галузі освіти, реабілітації, соціального захисту населення держава має забезпечити доступність до якісної освіти відповідного рівня дітям з особливими освітніми потребами з урахуванням здібностей, можливостей, бажань та інтересів кожного студента.

Законодавчого визнання права на здобуття освіти громадянами України, в тому числі і дітей з особливими освітніми потребами, набуло у Законах „Про освіту”, зокрема, внесеними змінами і доповненнями Законом України „Про внесення змін до Закону України „Про освіту” Щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг” від 23 травня 2017 року, „Про загальну середню освіту”, де визначено право всіх громадян на освіту в усіх навчальних закладах незалежно, від стану здоров’я; створення умов для навчання відповідно до здібностей та інтересів.

В Законах України „Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні”, „Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії”, „Про охорону дитинства”, „Про соціальні послуги”, „Про реабілітацію інвалідів в Україні” регламентовано надання освітніх, медичних, соціальних послуг особам з обмеженими можливостями здоров’я, зокрема дітям з особливими освітніми потребами.

Усе це всеохоплююче чинне законодавство гарантує право на освіту дітей з особливими освітніми потребами без дискримінації і на основі рівності можливостей, забезпечуючи інклюзивну освіту на всіх рівнях навчання. Згідно з демократичними та гуманістичними світовими стандартами, нині людство переходить до нової світоглядної парадигми – „єдине суспільство, яке включає людей з різноманітними проблемами”. Сучасною світовою тенденцією є прагнення до соціального інтегрування осіб з особливостями психофізичного розвитку формується нова культурна й освітня норма – повага до людей фізично та інтелектуально неповносправних.

© М. І. СКІЛЬСЬКА

Провідною моделлю сучасних суспільно-соціальних стосунків щодо осіб з обмеженими можливостями визначено інклюзію. Основоположним в інклюзивних підходах є те, що не особистість має прилаштовуватися до суспільних, соціальних, економічних стосунків, а навпаки, суспільство має створити умови для задоволення особливих потреб кожної особистості. Водночас, особливості не повинні сприйматися „як явище виняткове, приречене", наявність того чи іншого порушення не зумовлює маргінальність життєвого шляху людини.

Відповідно до ініціатив Марини Порошенко у Програмі „Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації" і новому Проекті з впровадження інклюзивної освіти передбачається низка заходів, які зроблять легшим доступ до освіти дітей з особливими освітніми проблемами. Провідним завданням є те, щоб кожна дитина з названої категорії мала змогу навчатися у колективі однолітків та не була відірвана від реального життя суспільства. При цьому надзвичайно важливо забезпечити таку дитину відповідним супроводом, переконатися, що для неї створено усі необхідні умови для навчання. Умовами прийому на навчання до вищих навчальних закладів у 2017 році передбачені основні траєкторії вступу на навчання для осіб з інвалідністю.

Хоча законодавство декларує права дітей з особливими освітніми потребами на розвиток, здобуття освіти, водночас, не вказує практичних механізмів їх реалізації. Тому на практиці необхідно вишуковувати шляхи і напрями реалізації законодавчих норм.

Зважаючи на актуальність інклюзії й надання якісних освітніх послуг у цій сфері, педагогічні працівники у Тернопільському коледжі Відкритого міжнародного університету розвитку людини „Україна" розробили і здійснюють комплексні заходи щодо впровадження і практичного застосування вищенаведених положень чинних нормативних актів. В нашому закладі навчається 60 відсотків дітей з особливими потребами . від загальної кількості студентів з інвалідністю області. Вступні кампанії проводяться під гаслом: „різні можливості – рівні права".

Перш за все, стараємось створити належний мікроклімат для якомога скорішої адаптації цієї категорії студентів у викладацько-студенському колективі навчального закладу. Залучаємо їх до активної участі у культурно-масових заходах. Наголос робиться в першу чергу на розвиток сильних якостей і талантів учнів, а не на їхніх фізичних проблемах. Взаємодія з іншими студентами сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Намагаємося створити атмосферу взаємоповаги і взаємодопомоги, сприяти налагодженню між ними дружніх стосунків, завдяки чому студенти вчаться природно сприймати одні інших й толерантно ставитися до людських відмінностей, стають більш чуйними, готовими допомогти. Адже інтегрований колектив, як педагогічно, психологічно та соціально підтримані інституції, можуть забезпечити дитині з особливостями психофізичного розвитку досягнення індивідуально високих показників особистісного розвитку, усвідомлення самоцінності цього розвитку для життєдіяльності індивіда, функціональної значимості у процесі інтеграції в соціальне середовище, спроможності посісти в ньому належне місце, адекватне внутрішнім, особистісним набуткам.

З іншого боку, саме колектив забезпечить можливості для здорових дітей бережливо ставитися до потенціалу, дарованого їм природою, запобігати здійсненню деструктивних кроків (наркоманія, паління, алкоголь тощо) через нерозуміння вартісності свого самотворення; розкривати нетрадиційні шляхи особистісних досягнень в опануванні знань, умінь і навичок. Отже, інклюзивне навчання корисне не лише для дітей з особливими потребами, а й для їхніх здорових однолітків.

Та й для викладацького складу – позитивний досвід. Робота із студентами з інвалідністю дає новий, не дооцінюваний досі, поштовх до самовдосконалення. Це є тим фактором, який допоможе викладачу позбутися успадкованого від тоталітарної системи авторитаризму, стане покликом й умовою формування щирих, демократичних стосунків, убереже від грубощів у будь-яких проявах, не дозволивши проявитися деструктивним внутрішнім силам. Викладач, працюючи в інтегрованих групах, зможе поглиблювати свої знання про закономірності розвитку дітей, оцінювати методичний підхід, виробляти власні позиції щодо ефективності тих навчальних технологій, якими він володіє, осягати розуміння сильного, спільного та специфічного у функціональних і потенційних можливостях своїх особливих студентів.

Робота у інтегрованих групах формує у викладача нове розуміння проблем студентів, які відстають, розкриває перед ним стратегію і тактику психолого-педагогічної підтримки цих дітей. Окрім того, з нових позицій оцінює можливості, працездатність дітей без відхилень, перед ним постають нові шляхи виховання особистості.

Вибір технологій навчання ґрунтується на використанні сильних сторін особистості, урахуванні множинності інтелекту та різних навчальних стилів.

Студенти з інвалідністю мають можливість дистанційного навчання, підключення до електронної бібліотеки, отримання учбової літератури в електронному вигляді, мають доступ у впроваджене віртуальне освітнє середовище Moodle з метою надання можливості дистанційного навчання студентам з інвалідністю. В приміщеннях закладу є Wi-Fi мережа, можливість користування інтернетом.

Зважаючи на те, що увага до проблем дітей з особливостями психофізичного розвитку має суспільно-гуманістичну значущість, вважаємо, що велику роль у вирішенні нагальних проблем і поставлених завдань є тісна співпраця навчального закладу з місцевими органами влади та місцевого самоврядування.

30 жовтня цього року укладено трьохсторонній Меморандум про співпрацю та взаємодію між управлінням освіти і науки Тернопільської обласної державної адміністрації, відділом сім'ї та молоді Тернопільської обласної державної адміністрації та Тернопільським коледжем Відкритого міжнародного університету розвитку людини „Україна”.

Цей Меморандум, базуючись на тому, що лише активна співпраця державних органів управління і навчального закладу, орієнтованих на актуальні проблеми інклюзивної освіти та цілеспрямовану соціалізацію осіб з особливими потребами, дає шанс забезпечити отримання освітніх послуг для адаптації у суспільстві, створення рівних можливостей у формуванні навичок життя у демократичному соціумі. Його мета – мобілізувати громадську думку, забезпечити консенсус, здійснити аналіз ситуації, надати взаємопідтримку проектам на місцях. Напрями співробітництва є:

- реалізація пріоритетних для української освіти і громадянського суспільства цілей, зокрема актуальних питань в частині інклюзивної освіти;
- систематична комунікація між місцевими органами управління, місцевого самоврядування, навчальним закладом, що ставлять собі за мету активну участь у навчанні і вихованні молоді з особливими потребами;
- сприяння у вільному доступі до якісної вищої освіти і ширшого залучення даного контингенту молоді до навчання у закладі з метою отримання спеціальності та подальшої соціалізації у суспільстві;
- здійснення взаємного обміну інформацією про випускників загальноосвітніх закладів області з особливими потребами, в т.ч. з інвалідністю;
- створення банку даних потенційних користувачів послуг інклюзивної освіти в області;
- сприяння вибору оптимального шляху у кожному конкретному випадку інклюзії дитини з особливими освітніми потребами та сприяння отримання нею всіх необхідних освітніх послуг;
- координація спільної діяльності між навчальним закладом та управліннями шляхом проведення спільних заходів (семінарів, круглих столів, тренінгів, лекцій, конференцій, фокус-груп тощо), спрямованих на аналіз і оцінку стану інклюзивної освіти;
- проведення інформаційно-роз'яснювальної роботи серед населення стосовно актуальності інклюзивної освіти та інтеграції людей з особливими потребами у суспільстві;
- спільна розробка та реалізація програм, проектів, навчальних, науково-методичних та інформаційних матеріалів;
- консультування з метою вироблення узгоджених позицій щодо розв'язання найбільш гострих та актуальних проблем у сфері інклюзивного навчання;
- здійснення заходів з обміну досвідом інклюзивної роботи з іншими областями України;
- відслідковування громадської думки, (зокрема членів сімей, де виховуються діти з особливими потребами), щодо напрямів і якості навчально-виховної роботи і реалізації інклюзивної освіти;
- забезпечення у межах своєї діяльності ефективності просування інклюзивної освіти в області.

В рамках Меморандуму сторони здійснюють взаємодію на принципах гласності, інформативності, відкритості й взаєморозуміння.

Сторони зобов’язуються докладати всіх можливих зусиль для подальшого розвитку взаємовигідного співробітництва та забезпечення залучення до нього широкого кола учасників на місцевому рівні.

Меморандум залишається відкритим для підписання іншими організаціями, які виявляють бажання долучитися до співпраці у впровадженні та удосконаленні інклюзивної освіти. Ми працюємо над тим, щоб до співпраці з виконання поставлених завдань з питань освітніх проблем й інклюзивної освіти, які може надавати наш заклад, долучалися інші місцеві структури державної влади, місцевого самоврядування, громадські організації тощо.

Скоординований підхід щодо надання офіційної підтримки з боку органів державної влади та місцевого самоврядування є надзвичайно важливим, власне, як і спільна робота різних служб та установ. Налагодження партнерських зв'язків з більш широкими верствами громадськості відкриває великі можливості у цій роботі.

Наступний крок, який знаходиться в стадії розробки – напрями співпраці з Тернопільським обласним центром зайнятості з питань працевлаштування наших випускників. Люди з обмеженими можливостями повинні мати шанс на суспільно-корисну працю та повноцінне, щасливе життя. Головним критерієм успішності нашої діяльності є навчальні досягнення студентів, особливо успіхи випускників з інвалідністю, у різних сферах життєвої практики.

Аби інклюзія була успішною, потрібно ефективно працювати в одній команді із державними й недержавними органами. Інклюзивна освіта, своєчасний психолого-педагогічний супровід та ефективні корекційно-реабілітаційні заходи дають кожній дитині шанс стати успішною, щасливою, а головне – реалізувати себе в житті.

Список використаних джерел:

1. Закон України „Про внесення змін до Закону України „Про освіту" щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» // Відомості Верховної Ради. – 2017. – № 5.

2. Конвенція про права осіб з інвалідністю. Резолюція Генеральної Асамблеї ООН № 61/106, прийнята на шістдесят першій сесії ГА ООН 13 грудня 2006 року. – Вид-во представництва ООН в Україні, 2008.

3. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : [наук.-метод. зб.] / ред. кол. Н. Софій, І. Єрмакова та ін. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.

4. Постанова Кабінету Міністрів України № 706 від 1 серпня 2012 р. „Про затвердження Державної цільової програми „Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів" на період до 2020 року" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/706*2012*%D0%BF.

5. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів. –Резолюція Генеральної Асамблеї ООН №48/96, прийнята на 48 сесії ГА ООН 20 грудня 1993 р. – К.: ВГСПО „НАІУ", 2003.

Рецензент – к.філос.н. В. В. Березинець

УДК 8.016:811.111

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ „ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ”

О. М. ЦИМБАЛЮК

Демократизація суспільства, активізація людського чинника в управлінні є головними факторами розвитку України та трансформації суспільно-політичного та економічного життя суспільства, які потребують адекватного розуміння суті і структури тих видів професійної діяльності, що мають справу з людьми. Професійна підготовка майбутніх фахівців із соціальної роботи у виші, які покликані сприяти гармонізації людських стосунків, при наданні різних видів допомоги, тісно пов'язана з комунікацією, як процесом передачі інформації, сприйняттям і розумінням людей одне одним. Однак, відмінності у життєдіяльності студентів з особливими потребами спричинюють певну специфіку процесу їх професійної підготовки у виші. При цьому пріоритетного значення набуває розвиток соціально-комунікативної компетентності студентів з особливими потребами саме при вивченні провідної фахової дисципліни: „Теорія і практика соціальної роботи”.

Обґрунтовуючи проблему розвитку соціально-комунікативної компетентності молоді з особливими освітніми потребами у процесі вивчення згаданої дисципліни, ми спираємось на Конституцію України, Закони України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, „Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні”, „Про реабілітацію інвалідів в Україні”, вимоги Болонського процесу, Резолюцію Генеральної Асамблеї ООН та інші документи, що передбачають однакові стартові можливості для всіх осіб незалежно від їхнього психофізичного розвитку, стану здоров’я, віку, статі, соціально-економічного статусу і також рівний доступ до освіти.

Процеси державотворення в нашій державі значно актуалізують теоретичну й практичну значущість комунікації спеціалістів соціальної сфери, оскільки нині соціальне управління людьми розуміється ширше і позбавляється від авторитарності, маніпуляції, ідеологічного впливу та інших ознак системи минулого. Кожний акт професійно-комунікативної діяльності соціального працівника реалізує потреби людини у взаємодії з іншими, підтриманні соціальних зв’язків, обміну інформацією, визнанні, схваленні або несхваленні поведінки. А відтак, вагомо щоб у процесі підготовки цього фахівця відбувалося узгодження дій однієї людини з іншими індивідами, координація їх комунікативних можливостей і зусиль. Тому маємо прагнути щоб готовність до означеної комунікації розвивалася у ході безпосереднього суб‘єкт-суб‘єктного контакту викладача й студента у навчальному процесі вишу. При цьому студент повинен не лише готуватися, а й реально проживати ситуації наближені до реальної професійної діяльності.

У працях вітчизняних науковців достатньо глибоко обґрунтовано методологічний підхід до вивчення процесу розвитку комунікативної спроможності майбутніх фахівців із вищою освітою, проаналізовано методологію й особливості формування комунікативної компетенції студентів (О. Безкоровайна, Е. Бібікова, Л. Вікторова, С. Козак, З. Корнєва, А. Мартинюк, Л. Мороз, І. Онуфрієва, І. Секрет, О. Тарнопольський, О. Тинкалюк, В. Тупченко, Ю. Ященко), й наголошено, що фахівець із соціальної роботи зобов'язаний володіти професійним тактом, бути здатним викликати симпатію і довіру до людини, дотримуватися професійної таємниці, проявляти делікатність.

Так, науковець А. Булда вивчав проблеми інклюзивного навчання студентів із вадами зору – як форми здобуття ними вищої освіти в процесі спільного навчання зі здоровими студентами за умови адаптації навчального закладу до можливостей. Автор доходить висновку про те, що інклюзивне навчання передбачає створення відповідного освітнього простору, забезпечення наукового, психолого-педагогічного супроводу, створення навчальних програм, адаптованих до можливостей і потреб студентів. А основним напрямом професійної підготовки майбутніх фахівців є забезпечення рівних можливостей в процесі особистісно орієнтованого навчання [1].

Безпосередньо проблемою створення рівних можливостей у сфері освіти для студентів з особливими потребами займалося також багато зарубіжних учених (C. Ashton, T. Davis, D. Marsh, D. Martin, C. Miller, H. McColl, J. McPake, L. Picozzi, A. Stevens (К. Ештон, Т. Дейвіс, Д. Марш, К. Міллер, Г. МакКолл, Дж. Пікоззі, А. Стівенс) які, зокрема, розкривають потенційні можливості студентів з особливими освітніми потребами і обґрунтовують специфіку розвитку їх соціально-комунікативної компетентності у процесі фахової підготовки в контексті інклюзивної освіти та сучасних освітніх викликів.

© О. М. ЦИМБАЛЮК

Спільним для науковців є те що вони під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [7]. Комунікація передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не лише у процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, в тому числі з літератури, театру, кіно з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії й засоби їх вирішень[1; 3; 4; 7; 8].

Науковці також виокремлюють й такі складові комунікативної компетентності:

- орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда [6];
- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища [8];
- адекватна орієнтація людини в самій собі - власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації [4];
- готовність і уміння будувати контакт з людьми [4];
- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій [7];
- знання, уміння і навички конструктивного спілкування [1];
- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [1].

Отже, якщо спиратися на прийняту у соціальній психології структуру спілкування, що включає перцептивний, комунікативний й інтерактивний аспекти (1), то комунікативну компетентність можна розглядати як складову спілкування. Тоді комунікативний процес розуміється як “інформаційний процес між людьми як активними суб'єктами, з урахуванням відношень між партнерами” [7]. Тобто, виникає „вузьке” поняття „комунікація”. Однак часто „комунікацію” розуміють як синонім спілкування, наголошуючи, що „комунікативний вплив є … психологічним впливом одного комуніканта на іншого з метою зміни його поведінки” [1]. Це означає, що відбувається зміна самого типу відносин, що склався між учасниками комунікацій. Є й широке розуміння „комунікації”, яке застосовується у зв'язку з розвитком системи масових комунікацій у суспільстві”[8].

Таким чином, комунікативна компетентність постає як структурний феномен, що містить складові цінності: мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння, навички.

Мета. У цій статті ми зробимо спробу теоретично дослідити процес набуття соціальної та комунікативної компетентності студентів з особливими потребами у ході вивчення фахової дисципліни „Теорія і практика соціальної роботи”, визначити її структуру, особливості, методи й форми розвитку в умовах вишу.

Основним завданням курсу „Теорія і практика соціальної роботи” у ВНЗ є розвиток фахових компетентностей. Що зумовлює потребу навчити студентів застосовувати набуті знання. У процесі досягнення цієї практичної мети реалізуються загальноосвітні та виховні завдання, а саме: підвищити загальноосвітній рівень студентів та розширити їхній кругозір, прищепити любов до своєї майбутньої професії. У процесі вивчення цієї дисципліни постає мета оволодіння багатоаспектним спектром можливостей соціально-комунікативної компетенції. А відтак, провідним теоретичним конструктом, який може презентувати ту складну і багатозначну соціально-психологічну реальність, якою є спілкування соціального працівника з клієнтами, постає категорія „комунікативна компетентність”. Під останньою у цій статті ми будемо розуміти фахову спроможність студента, засновану на знаннях та чуттєвому досвіді орієнтуватися у ситуаціях професійного спілкування, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки, фрустрації, як свої власні, так і партнерів спілкування, рівень оволодіння ним комунікативними технологіями (Ю. Ємельянов, Л. Петровська) [4]. Зрозуміло, що у кожного студента з інвалідністю є певні особливості та обмеження, які ускладнюють навчання. Студенти з особливими потребами мають проблеми, що виникли в попередні періоди життя та навчання і суттєво впливають на їхню пізнавальну активність, інтеграцію в освітнє середовище вишу. Серед них: прогалини в знаннях; труднощі у сприйнятті навчального матеріалу у загальноприйнятому вигляді; знижена працездатність, підвищена втомлюваність та виснажливість, порушення концентрації уваги; підвищена вразливість до інфекційних захворювань і, у зв’язку з цим, проблеми з відвідуванням занять; низький рівень фізичної підготовки; дефіцит комунікабельності; недостатня орієнтація в соціумі, низька соціальна активність; звичка до невимогливого, поблажливого ставлення, завищені уявлення про свої можливості; низький рівень мотивації досягнення мети, відчуття втрати майбутнього; низький рівень самоактуалізації, нерішучість, переважання інтровертності поведінки; низька самооцінка, нерозвиненість самоконтролю; підвищена тривожність, вразливість, емоційна нестійкість, депресивні стани тощо [4].

Негативність ситуації для студентів з обмеженими фізичними можливостями збільшується ще й тим, що майже всі вони відчувають обмеження у спілкуванні з однолітками. Дуже часто

молоді люди не мають можливості навіть виходити на вулицю, незахищені від зростаючого інформаційного впливу, що забезпечують електронні засоби масової інформації, і це для цієї групи юнацтва є ледве не єдиним засобом зв'язку з зовнішнім світом. Під час навчання у виші, як правило, такі студенти дуже допитливі та старанні. Та серед цієї частки студентства поширюються настрої соціального песимізму, невіри в те, що вони зможуть хоча б якось реалізувати свої можливості, посилюється пасивно-споживчий характер ставлення до життя, соціальна апатія, аполітизм, втрачається довіра до людей і держави. При цьому для них не можна уповільнювати темп навчання або зменшувати кількість пар, адже це знижує якість фахової підготовки. Для роботи з такими людьми необхідно впроваджувати у навчально-виховний процес спеціальні методи, педагогічні технології та адаптаційні технічні засоби, систему супроводу їх навчання, надавати всебічну допомогу і підтримку [3].

Здійснений нами аналіз наукових праць та власний педагогічний досвід роботи дає змогу констатувати, що в умовах вищого навчального закладу у студентів з особливими потребами з'являється можливість більше зрозуміти себе, розібратися в своїх почуттях, взаємостосунках з іншими людьми, суспільством. Завдяки належному рівню компетентності у міжособистісній комунікації з'являється нове коло інтересів, що повинно стати психологічною базою для ціннісних орієнтацій студента.

У змістовому плані ця компетентність охоплює: компетентність у здійсненні перцептивної, комунікативної та інтерактивної функцій спілкування; компетентність у реалізації, насамперед, суб'єкт-суб'єктної взаємодії з партнерами спілкування; компетентність у розв'язанні як продуктивних, так і репродуктивних задач спілкування; компетентність у реалізації як поведінкового, операційно-інструментального, так і особистісного, глибинного рівня спілкування [3].

Із урахуванням наведеного вище у структурі комунікативної компетентності майбутнього соціального працівника вирізняємо:

- *гностичний компонент* (система знань про сутність, структуру, функції та особливості спілкування взагалі та професійного зокрема; знання про стилі спілкування, зокрема, про особливості власного комунікативного стилю; загальнокультурна компетентність, творче мислення, внаслідок якого спілкування виступає як різновид соціальної творчості);
- *конативний компонент* (загальні та специфічні комунікативні вміння, які дозволяють успішно встановлювати контакт із іншою людиною; культура мовлення; експресивні уміння; перцептивно-рефлексивні уміння; домінуюче застосування організуючих впливів у взаємодії з людьми (порівняно з оцінюючими і, особливо, дисциплінуючими);
- *емоційний компонент* (гуманістична установка на спілкування; розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція).

Всі вищенаведені теоретичні положення зумовлюють певну специфіку їх реалізації у ході вивчення студентами з особливими потребами дисципліни „Теорія і практика соціальної роботи", що спонукає до пошуку відповідних методів і форм навчання у виші.

Особливе місце у нашому досвіді викладання цієї дисципліни належить інтерактивним методам, що базуються на особистісно орієнтованому підході до студента, і спрямовані на розвиток не лише його творчого потенціалу, але й на вміння мислити та швидко реагувати, покращуючи комунікаційні навички. . Інтерактивна навчальна діяльність зумовлює організацію та розвиток діалогічного мовлення, що зумовлює взаємодію, взаєморозуміння, у ході вирішення проблем, важливих для кожного із учасників навчального процесу. На нашу думку, інтерактивні методи є працюючими методами, як в середині групи, так і за її межами. Завданням викладача є: створити для студентів з особливими потребами сприятливі умови в групі для висловлювання власної думки кожного з учасників, ознайомити їх з чітко сформованими правилами інтерактивної гри та спрямувати розвиток подій у правильну сторону. З групи студентів, які дотримуються власних точок зору, необхідно організувати команду, частиною якої є і викладач, поділити створену команду на групи, об'єднуючи студентів за інтересами або з власних міркувань викладача. Як правило, працюючи в групі, у студентів виникає покращення комунікативних навичок, проявляється як командний дух, так і характеристики лідера окремих індивідуумів.

Таким чином, створюється умови для індивідуального самовираження всередині групи, вміння працювати в команді, розвивається дух суперництва, який сприяє мотивації студентів до розширення знань для покращення комунікації та словесного закріплення своїх позицій. Даний метод вчить студента активному самостійному пошуку відповіді. Інтерактивна взаємодія характеризується високим показником інтенсивності спілкування учасників, їх прямою комунікацією, зміною використаних прийомів та форм спілкування, що допомагає урізноманітнити сприйняття інформації, тим самим, покращуючи її засвоєння [5, с. 35-37]. Використання інтерактивних методів навчання спонукає не лише студента, але й викладача до постійної творчості, сприяє розвитку педагогічних здібностей, орієнтує на пошук унікальних якостей студентів, особливостей їх мислення.

У контексті всього вище наведеного особливого значення набувають форми реалізація принципу взаємопідтримки в навчанні. Незважаючи на особливості у психофізичному розвиткові

студентів з особливими потребами, велике значення має якість передачі знань, адже від цього залежить результат навчання і розвиток студентів. Як свідчать дослідження зарубіжних науковців, взаємопідтримка у навчальному процесі може мати різні форми вираження: метод наставництва однолітків (peer tutoring), робота в парі (peer buddies), консультування (McGill Action Planning System (MAPS)) та підтримка друзів (circle of friends) [6]. Головна ідея методу наставництва однолітків полягає у залученні студентів з типовим розвитком до проведення занять у групі, у якій навчається студент з особливими потребами. Робота в парі – метод навчання, у якому студент з особливим потребами працює в парі зі студентом з типовим розвитком. Робота в парі може здійснюватися не лише під час навчальних занять, а й під час виконання домашніх завдань та проектів тощо. Консультування – це процес залучення студентів з особливими потребами до роботи навчальної групи та громадської діяльності. Консультування полягає у тому, щоб максимально використати потенціал студента з особливими потребами. Підтримка друзів – метод дружньої взаємодії в групі, який покликаний допомогти студентові з особливими потребами досягти поставлених цілей. Підтримка друзів – це група осіб, які домовилися про регулярні зустрічі для досягнення певної соціальної чи освітньої мети [7].

Отже, комунікативна компетентність включає не лише особистісні властивості індивіда, але й певним чином організовані пізнавальні процеси та емоційну сферу. Опанувати це, усвідомити надзвичайно важливо для студентів з особливими потребами у процесі вивчення фахової дисципліни „Теорія й практика соціальної роботи”, як інтегративної, що дає всебічне уявлення про сутність майбутньої професії. Слід наголосити, що вивчення теоретичних проблем, передбачених програмою цього курсу у ході його викладання поєднується із розвиток практичних умінь й навичок із багатоаспектного арсеналу фахівця соціальної роботи.

Узагальнюючи вищенаведене у цій статті доходимо таких **висновків:**

1. У методологічному аспекті процес вивчення згаданої фахової дисципліни спирається на провідне положення про те, що комунікативна діяльність соціального працівника, має освітню спрямованість у тому сенсі, що вона є не лише його особистісною якістю, але припускає наявність уміння (а головне бажання) транслювати свої знання у галузі духовної культури і відчуття самовдосконалення. Такий підхід зумовлює формування універсальних комунікативних якостей особистості майбутнього соціального працівника як комунікатора, а саме:

- ціннісне ставлення до професійно-педагогічної комунікації;
- психологічна підготовленість до ефективного вивчення й впливу на внутрішній світ своїх клієнтів, оптимальному управлінню клієнтами як колективом;
- доброзичливість, інтерес до роботи з людьми;
- толерантність, терпимість до інших, визнання значущості особистості клієнта;
- емпатійність й тактовність у ставленні до клієнта, здатність порозумітися з ним.

2. Розвиток соціально-комунікативної компетентності у студентів з особливими потребами у процесі вивчення фахової дисципліни „Теорія й практика соціальної роботи” стимулюється на всіх трьох основних рівнях мотивації людської активності: біологічному, соціальному та духовному. Оскільки соціально-комунікативна компетентність студентів з особливими потребами як поняття інтегративне складається з цілого комплексу компетенцій (мовної, мовленнєвої, дискурсивної, соціокультурної, соціолінгвістичної тощо). Тому важливою є злагоджена взаємодія учасників навчального процесу, яка забезпечує передачу знань, досвіду, а також емоційну, соціальну чи комунікативну допомогу один одному.

Список використаних джерел:

1. Булда А. А. Організаційно-методичні особливості реалізації інклюзивної освіти в Україні / А. А. Булда // Вища освіта України : Теорет. та наук. метод. часопис. – 2013. – 2. – № 3 (50). – С. 101–103.
2. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : [монографія] / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, та ін. ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
3. Соціальна робота : [навчальний посібник / за ред. проф. А. Й. Капської]. – К. : Видавничий дім „Слово”, 2011. – 400 с.
4. Навчання людей з особливими потребами у вищій школі / О. В. Глузман, В. Ф. Щеколодкін та ін. – Сімферополь, 2006. – 20 с.
5. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А. А. Колупаєва. – К. : САММІТ, 2008. – 268 с.
6. Іванова І. Б. Створення рівних можливостей у сфері освіти для студентів з особливими потребами / І. Б. Іванова // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : Зб. наукових праць. – К. : Університет „Україна”, 2004. – С. 44–45.
7. Таланчук П. М. Супровід навчання студентів із особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : [навчально-методичний посібник] / П. М.Таланчук, К. О. Кольченко, Г. Ф. Нікулина та ін. – К. : Соцінформ, 2004. – 128 с.
8. Цимбалюк О. М. Теоретичні засади дослідження розвитку комунікативної діяльності соціального працівника в умовах гуманістично орієнтованої освіти / О. М. Цимбалюк // Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – 2006. – С. 178 – 197.

УДК 37.04:378.18

ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Н.С. ЧОРНОУС

Сьогоднішній соціум вимагає від особистості здатності адаптуватися до нових умов, лабільності, уміння включатися в життя на рівні суб'єкта суспільних змін. Відповідь на такі виклики потребує особливих зусиль для осіб з інвалідністю, адже вроджені фізичні та психічні відмінності, а також сформовані стійкі поведінкові стереотипи, наштовхуючись на опір середовища, часто стають на перешкоді реалізації їхніх суспільних ролей. Розв'язати ці суперечності допоможе формування нових поведінкових реакцій особистості, спрямованих на розвиток особистої відповідальності, активності, лідерських якостей.

Проблема лідерства є на сьогодні широкодосліджуваною. Основні аспекти розвитку лідерських якостей та особливості їхнього становлення у юнацькому віці окреслені у працях Р. Стогділла, Т. Адорна, Дж. МакГрегора, Дж. Бернса, Р. Такера, Б. Келлермана, Дж. Пейджа, О. Бодальова, Н. Жеребової, А. Лутошкіна, В. Агєєва, Г. Андрєєвої, Р. Танненбаума, І. Вешлера, Ф. Массарика, М. Виноградського.

Однак досі не дослідженим залишається аспект розвитку лідерських якостей у осіб з інвалідністю, а також впливу лідерських якостей на формування активної соціальної позиції людини з інвалідністю.

Мета статті: розглянути проблему формування лідерських якостей у осіб з інвалідністю та вплив розвитку лідерських якостей на формування активної життєвої та соціальної позиції людини з інвалідністю.

Проблема лідерства сьогодні активно досліджується в українській та зарубіжній педагогічній літературі. Так, Р. Танненбаум, І. Вешлер, Ф. Массарик визначали лідерство як міжособистісну взаємодію, яка проявляється в конкретній ситуації за допомогою комунікативного процесу і направлена на досягнення цілей [11]. На думку Дж. Террі, лідерство – це вплив на групи людей, який спонукає їх до досягнення спільної мети. Т. Девіс та Ф. Люсанс стверджували, що лідери створюють необхідні умови для ефективної поведінки членів групи та своєчасно її стимулюють [2]. Р. Дафт визначає лідерство як взаємовідносини між лідером і членами групи, які чинять вплив один на одного й спільно прагнуть до реальних змін і досягнення результатів, що відображають загальні цілі. [1].

С. Клубек та Б. Басс визначили, що в будь-яких групах існують одночасно люди, схильні до лідерства і такі, що не мають схильності до нього [6].

Лідерські якості людини як виразника і захисника інтересів інших людей, вимагають, у першу чергу, умілого поєднання у своїй роботі власних і колективних інтересів. Необхідним є сприяння творчому зростанню інших людей, створення для цього відповідних умов, зазначає М. Виноградський [9].

Упродовж останнього року було чимало зроблено для формування в Україні інклюзивного освітнього середовища, однак на сьогодні залишається нерозв'язаною проблема становлення особистості студента і розвитку його особистих якостей, а також впливу його індивідуальних особливостей на можливі методи навчання, виховання і пов'язаних з цим реалій. Особливо актуально це стосовно розвитку лідерських якостей та можливості використання лідерського потенціалу для підвищення самооцінки та внутрішньої мотивації такого студента.

Загальні принципи організації навчального процесу та позанавчальної діяльності з особами з інвалідністю закладені у „Конвенції про права осіб з інвалідністю": повага до притаманної людині гідності, її особистої самостійності, зокрема свободи робити власний вибір, і незалежності; недискримінація; повне й ефективне залучення та включення до суспільства; повага до особливостей інвалідів і прийняття їх як компонента людської різноманітності й частини людства; рівність можливостей; доступність; рівність чоловіків і жінок; повага до таких здібностей дітей-інвалідів, які розвиваються, і повага до права дітей-інвалідів зберігати свою індивідуальність [5, ст. 3]. У ній також говориться, що держави-учасниці визнають право інвалідів на освіту. Для цілей реалізації цього права без дискримінації й на підставі рівності можливостей держави-учасниці забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях і навчання протягом усього життя, прагнучи при цьому:

а) до повного розвитку людського потенціалу, а також почуття гідності та самоповаги і посилення поваги до прав людини, основоположних свобод і людської багатоманітності;

б) до розвитку особистості, талантів і творчості інвалідів, а також їхніх розумових і фізичних здібностей у найповнішому обсязі;

в) до надання особам з інвалідністю можливості брати ефективну участь у житті вільного суспільства [5, с. 24].

© Н.С. ЧОРНОУС

Відповідно до Конституції України та законодавства у галузі освіти, реабілітації, соціального захисту держава має забезпечити доступність до якісної освіти відповідного рівня дітям з особливими освітніми потребами з урахуванням здібностей, можливостей, бажань та інтересів кожної дитини шляхом запровадження інклюзивної освіти. Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [8].

Відповідно до Закону України „Про реабілітацію інвалідів в Україні" від 06.10.2005 р. інвалідність – міра втрати здоров'я у зв'язку із захворюванням, травмою (її наслідками) або вродженими вадами, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження життєдіяльності особи, унаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист [3, с. 1].

У сучасному світі людину з інвалідністю чекають стереотипи, соціальна неадаптованість, безробіття, бідність, обмежений доступ до соціальних благ, упереджене ставлення, дискримінація в освіті, в охороні здоров'я, у зайнятості, у побуті, у суспільному житті.

Лідерство – це соціально-психологічний процес у групі, побудований на впливі (через ідеї, усне і письмове слово, через навіювання, переконання, емоційне зараження, примус, особистий авторитет, приклад) особистого авторитету людини на поведінку інших членів груп. Не завжди людина з лідерськими якостями може досягти успіху, адже щоб підвищити свої шанси для досягнення високих результатів в якості людини, яка веде за собою команду потрібно багато працювати над собою.

Здатність проявлення потрібних навичок та вмінь у відповідних ситуаціях є запорукою успішного становлення особистості як лідера. Проте єдиного набору лідерських якостей не існує.

Е. Хартлі виявив ряд закономірностей:

1) якщо ти став лідером в одній ситуації, твої шанси стати таким в іншій ситуації підвищуються;

2) якщо ти проявив себе як лідер, ти придбав авторитет, який може сприяти призначенню тебе на керівну посаду і тим самим закріпленню твого лідерства;

3) групове сприйняття є стереотипним, і людину, яка стала лідером в одній ситуації, група автоматично сприймає лідером і в іншій аналогічній ситуації;

4) лідером стає той, хто до цього прагне [1].

Нині виділяються три основні напрями концепцій лідерства:

1. Концепції, у яких обґрунтовується перевага фактору рис особистості.

2. Концепції, у яких вирішальним фактором вважається ситуація.

3. Концепції, у яких поєднуються особистісні і ситуаційні фактори [7].

Зупинімося детальніше на етапі виявлення лідерських якостей особистості, зокрема на інструментарії такої діяльності. На думку Є. Жарікова і Є. Крушельницького, здатність людини бути лідером багато в чому залежить від розвиненості організаторських і комунікативних якостей. Для визначення оцінки лідерства вони пропонують використовувати діагностику лідерських здібностей – тест-опитувальник, у якому пропонується 50 висловлювань, на які потрібно дати відповідь „так" чи „ні". Середнього значення у відповідях не передбачено [10].

А. Журавльов, В. Захаров запропонували діагностику діяльнісних особливостей керівництва та лідерства метою якої є виявлення наявності і ступеня розвитку управлінських та лідерських якостей керівника. Можна використовувати в „батареї" тестів, особливо ефективно – разом з соціометрією [10].

Для визначення лідерських якостей у колективі використовуються також тест „Я і колектив", визначення індексу згуртованості колективу, методика оцінки рівня домагань, методика діагностики особистості на мотивацію до успіху, методика діагностики особистості на мотивацію до уникання невдач, соціометрія, шкала для визначення ступеня самоповаги, методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей.

За нашими спостереженнями, процес розвитку лідерських якостей студентів складається з таких основних етапів:

1. Психосоціальна діагностика, виявлення схильності особистості до лідерства.

2. Виявлення типових поведінкових механізмів, у яких особистість проявляє лідерські якості.

3. Виявлення бар'єрів, які перешкоджають реалізації лідерського потенціалу особистості.

4. Створення сприятливого мікросоціального середовища для розвитку лідерського потенціалу особистості.

5. Проектування мікросоціального подієвого простору ВНЗ.

6. Реалізація розроблених проектів.

7. Психосоціальна діагностика і корекція у процесі реалізації проектів та менеджменту подій.

Стосовно студентів з інвалідністю ця робота передбачає високий ступінь індивідалізації та потребує постійного соціально-психологічного супроводу та корекції.

Питання розвитку лідерських якостей студентів з інвалідністю насамперед передбачає організацію доступності навчальних і позанавчальних сервісів та забезпечення включеності відповідних осіб у подієво-культурний контекст вищого навчального закладу.

Доступність – це широка категорія, яка, за визначенням Конвенції про права осіб з інвалідністю, означає „забезпечення особам з інвалідністю доступу нарівні з іншими до фізичного оточення, до транспорту, до інформації та зв'язку, зокрема інформаційно-комунікаційних технологій і систем, а також до інших об'єктів і послуг, відкритих або таких, що надаються населенню, як у міських, так і в сільських районах" [5].

Отже, під час організації роботи зі студентами з інвалідністю, насамперед важливо забезпечити архітектурну, інформаційну та соціальну доступність як у навчальній, так і в позанавчальній діяльності такого студента.

Організація доступності починається з визначення типу бар'єрів, з якими доводиться взаємодіяти особі з інвалідністю, і усунення цих бар'єрів. Найчастіше тип бар'єра та можливі кроки щодо його усунення пов'язаний з особливостями людини з інвалідністю:

а) для осіб з порушеннями рухового апарату: архітектурна недоступність будівель або окремих частин будівлі навчального закладу (відсутність ліфта або пандуса, високі пороги, завузькі двері, відсутність спеціально облаштованих санітарних вузлів тощо);

Можливі шляхи усунення бар'єру: організація волонтерської служби супроводу, залучення сім'ї студента, переоблаштування та перепланування навчальних приміщень та шляхів комунікації, задіяння для навчальної та позанавчальної взаємодії приміщень, які мають вищу архітектурну доступність.

б) для осіб з порушенням зору: архітектурна недоступність приміщень; відсутність аудіоматеріалів або матеріалів, написаних шрифтом Брайля, використання дрібних шрифтів бо нечітких, розмитих зображень, побудова взаємодії винятково на зоровій інформації тощо;

Можливі шляхи подолання: використання диктофона, одночасне задіювання слухових та зорових каналів отримання інформації, організація волонтерського супроводу, залучення сім'ї студента, розмітка простору навчального закладу за допомогою спеціальних інформаційних таблиц, виконаних шрифтом Брайля, незмінність фізичного простору пересування студента з порушенням зору, використання крупних шрифтів, підлаштування навчальних матеріалів до потреб студента.

в) для осіб з порушенням слуху: інформаційна та соціальна недоступність, що виражається у використанні словесної мови, відсутності синхронного перекладу на українську жестову мову, переважному використанні для навчальної та позанавчальної взаємодії звукової взаємодії.

Можливі шляхи подолання: забезпечення синхронного перекладу на українську жестову мову всіх навчальних та позанавчальних заходів; комбінування аудіальної та візуальної взаємодії, залучення студентів до постійної взаємодії із словесною мовою та постійний супровід і консультування з боку фахівців.

Отже, проблема лідерства є недостатньо дослідженою, проте важливою для розвитку сучасної інклюзивної освіти, становлення лідерських якостей осіб з інвалідністю допомагає розробити дієві механізми розвитку соціального інтелекту, а також активної громадянської позиції та соціальних особливостей людей з інвалідністю, що одночасно позитивно вплине на розвиток громадянського суспільства.

Список використаних джерел:

1. Дафт Р. Менеджмент / Р. Дафт – СПб: Питер, 2001. – 832 с.
2. Davis T. Leadership Reexamined: A Behavioral Approach / T. Davis, F. Luthans // Academy of Management Review, 1979. – № 4 – P. 237–248.
3. ЗУ „Про реабілітацію інвалідів в Україні" від 06.10.2005 р. ст. 1 [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://zakon.rada.gov. ua/laws/show/2961-15
4. Інвалідність та суспільство : навч. посіб./ [Л. Байда, О. Красюкова-Енс, С. Буров та ін.]. – Київ : Видав.-поліграфіч. центрі „Київський університет", 2011. – 187 с.
5. Конвенція про права осіб з інвалідністю [Електронний ресурс]. –Режим доступу : http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71
6. Klubeck C. Differential Effects of Training on Persons of Different Leadership Status / C. Klubeck, B. Bass// Human Relations. – 1954 – № 7. – P. 59–72
7. Мітлош А. В. Психологічний аналіз лідерської обдарованості членів молодіжних громадських об'єднань : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2007. – 20 с.
8. Наказ Міністерства освіти і науки України № 912 від 01.10.2010 р. „Концепція розвитку інклюзивної освіти" [Електронний ресурс] / Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/
9. Управління персоналом : [навч. посібн. / М. Д. Виноградський, С. В. Бєляєва, А. М. Виноградська та ін.] . – К. : ЦУЛ, 2006. – 368 с.
10. Фетискин Н. П. Социально- психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.
11. Шалагинова Я. В. Психология лидерства / Я. В. Шалагинова. – СПб. : Речь, 2007. – 494 с.

Рецензент – д.пед.н., доцент Г. В. Давиденко

УДК: 377.6:61.011.32-056.263

НОВИЙ МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ПРИ ВИВЧЕННІ ЗДОБУВАЧАМИ З ВАДАМИ СЛУХУ ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН СПЕЦІАЛЬНОСТІ „ФІЗИЧНА ТЕРАПІЯ, ЕРГОТЕРАПІЯ”

Р. І. ЧАЛАНОВА,
Л. М. ЯКОБЧУК

Усі сучасні законодавчі акти світового й державного рівня, якими підтверджені рівні права на отримання освіти для людей з особливими потребами поряд із здоровими людьми, є прогресивним проривом у свідомості людства [4, 5, 7]. Відповідно до сучасних поглядів на правові положення, наявність фізичних відхилень у стані здоров’я індивіда уже не розглядається як обмежувальний чинник для реалізації потреби в інтелектуальному розвитку [7].

Як зазначає Г. Давиденко (2015) „основною рекомендацією Ради Європи для країн-членів є заклик стосовно законодавчого й фінансового забезпечення спеціальних служб, зорієнтованих передовсім не на методико-дидактичну, а на організаційно-соціальну повсякденну допомогу” [3]. З числа основних перешкод доступу інвалідів до провідних ВНЗ, згідно з даними, наведеними Г. Давиденко (2015), провідні соціологи Центру з досліджень інвалідності та соціальної непристосованості CTNERHS (Париж, Франція) вказують на дефіцит методів, що уможливлюють компенсування інвалідності (наприклад, відсутність перекладів знаковою мовою, універсальність).

Розширення доступу до освіти людей з особливими потребами відкриває можливості для глибшого розвитку наявних у них особистісних переваг і набутих позитивних властивостей компенсаторного характеру. У якості компенсаторно-замісного механізму в осіб, які мають порушення слуху, слід вважати посилення тактильно-кінестетичної чутливості [6]. Ця властивість успішно може бути реалізована у роботі фізичного терапевта.

Сьогодні для осіб з обмеженими можливостями відкривається перспектива оволодіння новими сучасними спеціальностями. Активний підхід до питання особистісного становлення людей з особливими потребами шляхом підвищення рівня освіти дозволяє їм посісти міцне становище у суспільстві.

Проте слід враховувати, що втрата слуху позбавляє людину важливого джерела інформації і, тим самим, призводить до зниження когнітивних функцій, що безпосередньо і опосередковано обмежує її інтелектуальні можливості. Недостатній рівень оволодіння мовою є певною перешкодою для повноцінного розвитку усієї пізнавальної діяльності здобувачів з вадами слуху [2].

Дефект мовного розвитку стає причиною уповільнення швидкості й обмеженістю сприйняття, зниження пам’яті і гальмування процесів мислення у осіб з порушеннями слуху. Психологічними характеристиками особистості людей з проблемами слуху є занижена самооцінка, невпевненість у собі, підвищена залежність від оточуючих, низька комунікабельність, песимістичне налаштування і схильність до егоїстичності [2].

Наявність комплексу відхилень, що знижують якість деяких напрямків вищої нервової діяльності у осіб з порушеннями чи повною відсутністю слуху, впливає на орієнтацію при виборі найоптимальнішого напрямку професійної освіти. Процес навчання таких студентів вимагає урахування вторинних сенсорних порушень, які більшою чи меншою мірою притаманні основній патології, важливими є й варіанти розвитку компенсаторних механізмів, що супроводжують цю патологію. Аномалії первинного плану і розвиток вторинних відхилень, особливості уваги, мислення, пам’яті, зниження фізичної витривалості вносять суттєві корективи у педагогічний процес і визначають стиль та методи роботи педагогів із таким контингентом студентів [1].

Відомо, що медична наука специфічна у своїй основі і відрізняється винятково складною термінологією. Засвоєння медичних дисциплін передбачає необхідність свідомого запам’ятовування великого об’єму інформації та глибинного її розуміння. З цієї позиції оволодіння медичною професією має певні складнощі для студента з особливими освітніми потребами.

Метою цього дослідження стало викладення запропонованого раціонального підходу до викладання теоретичних дисциплін медичного спрямування на кафедрі медицини та реабілітації у студентів з вадами слуху.

Умова оптимального викладення навчального матеріалу. Особливості уваги, мислення, пам’яті у осіб з порушеннями або відсутністю слуху висувають підвищені вимоги до викладання навчального матеріалу. Враховуючи специфіку медичної науки, однією із найважливіших умов викладання є обов’язкова медична освіта не лише основного викладача, але і його асистента. Дотримання цієї умови полегшує спільну роботу над навчальним матеріалом. Наявність медичної освіти у перекладача-дактилолога гарантує не лише максимально точне

© Р. І. ЧАЛАНОВА,
© Л. М. ЯКОБЧУК

донесення інформації до свідомості студента, але дозволяє використовувати методи корекційної педагогіки у педагогічному процесі осіб з порушеннями або відсутністю слуху. Спільна злагоджена робота викладача та його асистента відкриває ширші можливості для максимально ефективного застосування усіх доступних засобів і методів викладення навчального матеріалу за одиницю часу. У результаті такий посилений підхід полегшує роботу, спрямовану на формування логічного й образного мислення, розширення діапазону сприйняття, розвиток пам'яті. Робота у єдиному професійному полі викладача та його асистента є запорукою глибокого взаєморозуміння, що забезпечує ефективність їх співпраці у досягненні головної мети – засвоєння здобувачами усього інформаційного об'єму.

Забезпечення багатобічного візуального сприйняття. При викладенні навчальної інформації необхідно підсилення мультимедійних засобів методами, які додатково мобілізують візуальне сприйняття. Для кращої наочності і стимуляції уваги ефективним є паралельне пояснення матеріалу, викладеного у вигляді презентації, доповнене написанням основних термінів, схематичним і графічним зображенням деталей на дошці. За допомогою схем досягається спрощення і більша зрозумілість викладеного матеріалу.

Використання опорних інформаційних елементів. Запам'ятовування інформації зазвичай досягається її повторенням. Для підвищення ефективності засвоєння матеріалу пропонуються наступний прийом. У матеріалі, що викладається, обирається об'єкт розгляду, який ми називаємо опорним інформаційним елементом. Наприклад, опорним інформаційним елементом может бути клітина, будь-який її структурний компонент (органела), біологічна тканина тощо. Подання інформації здійснюється шляхом поетапного (упродовж певної кількості занять) введення у навчальний матеріал нових понять, які характеризують той чи інший елемент, що розглядається. Таким чином, при додаванні нової інформації, що стосується цього елемента, ніби по спіралі, ми знову і знову повторюємо попередні відомості, додаючи і поглиблюючи інформацію про опорний інформаційний елемент, який розглядається. Запропонований метод призводить до природнього поетапного запам'ятовування і виключає механічний спосіб повторення матеріалу.

Активізація образного мислення. Мовне обмеження збіднює образне мислення у людей з вадами слуху. Однак, використання методу порівняння з доступними для розуміння прикладами активує образне мислення та сприяє покращенню засвоєння навчального матеріалу.

Колективне обговорення матеріалу. У процесі спільного розгляду характеристик опорного інформаційного елемента зазвичай група пожвавлюється. Кожен намагається назвати рису, яку згадав. Таким чином, доповнюючи один одного, група активно відновлює і повторює усю інформацію, яка характеризує опорний елемент. Позитивний психологічний компонент підвищує засвоєння навчального матеріалу.

Перевагою колективного обговорення навчального матеріалу є згладжування різниці у швидкості сприйняття інформації студентами з порушенням слуху. Швидкість сприйняття інформації характеризується проміжком часу, необхідним для усвідомлення змісту питання і готовністю дати на нього відповідь. У здобувачів із сповільненим сприйняттям при такому підході не виникає негативних психологічних реакцій, що посилює позитивне налаштування у роботі усього колективу. У якості позитивного чинника слід відмітити, що такий підхід не порушує динамізм усього навчального заняття.

Обговорення запропонованого методу. Педагогічний процес із контингентом здобувачів, які мають обмеження слуху, більшою мірою зорієнтований на індивідуальну роботу. Враховуючи особливості ураження слуху у кожному конкретному випадку і відмінності у „стартовій позиції", які визначаються усією попередньою педагогічно-виховною роботою та психологічним кліматом у сім'ї здобувача, індивідуалізований підхід, безумовно, виправданий. Однак, саме колективний метод при обговоренні нової інформації цілком забезпечує той позитивний психологічний клімат, який сприяє покращенню запам'ятовування нової інформації. У процесі спостереження з'ясувалося, що спільна робота над навчальним матеріалом серед нечуючих студентів переважно сприяє прояву якостей співпраці, а не почуття конкуренції і претензій на лідерство. При цьому виникає пожвавлення у обговоренні деталей матеріалу, що підсилює позитивний компонент у робочій атмосфері заняття.

Колективне обговорення навчального матеріалу сприяє більшій свободі у здійсненні діалогу між викладачем і студентами. Звичайно, такий підхід оптимізує творчий компонент у проведенні заняття. Далеко не усі деталі викладеного навчального матеріалу можна забезпечити попередніми „домашніми заготовками". Саме у процесі вільного взаємного діалогу виникають ті доступні для розуміння яскраві порівняльні образи, які оптимізують збіднене образне мислення осіб з вадами слуху, що активує сприйняття і запам'ятовування навчальної інформації.

Мобілізація усіх педагогічних ресурсів передбачає посилення візуального компонента сприйняття інформації. Для здобувачів із повною втратою слуху більше, ніж для слабочуючих, характерне переважання наочно-дієвого і наочно-образного мислення над словесно-логічним. Вони, зазвичай, краще запам'ятовують наочний матеріал, ніж словесні пояснення, що підвищує активність мислення.

При роботі із здобувачами з порушенням слуху необхідно, щоб усне пояснення матеріалу підкріплювалося наочним зображенням і потім дублювалося усним поясненням. Таким чином,

схема пояснення нового матеріалу наступна: пред'явлення презентації з необхідним усним поясненням матеріалу, доповнення пояснення схематичним, графічним і письмовим візуальним об'єктом, обговорення запропонованого матеріалу. Структурно-логічні схеми, таблиці і графіки, що концентрують і узагальнюють інформацію, активізують різні види пам'яті. Методична система навчання таким чином суттєво підвищує рівень наочності викладання.

Недостатній рівень володіння мовою, у свою чергу, є перешкодою для повноцінного розвитку усієї пізнавальної діяльності здобувачів з порушенням чи втратою слуху; мовна недостатність стає причиною своєрідності їх сприйняття, пам'яті й мислення, є причиною відставання у здатності проводити аналіз і синтез сприйнятої інформації, оперувати образами. Це виявляється у тому, що нечуючі чи слабочуючі порівняно з однолітками з нормальним слухом менше здатні визначати деталі в об'єкті, виділяти суттєві ознаки.

Запропонований метод використання опорних інформаційних елементів акцентований саме на цих відхиленнях сприйняття людьми з вадами слуху. У якості опорного елемента може бути використана будь-яка деталь об'єкта, що його характеризує, залежно від особливостей матеріалу, який вивчається, і результатів засвоєння його здобувачами. При виявленні викладачем недостатньо засвоєного фрагмента інформації саме він може бути використаний у якості опорного елемента для додаткового розгляду. Такий підхід дає можливість поступового введення нових характеристик опорного інформаційного елемента і поетапного повторення інформації, яка щоразу розширюється і поглиблюється.

При обранні способу викладення лекційного матеріалу оптимальним є застосування усіх чотирьох видів мови (жестової, дактильної, письмової, усної), доповнених запропонованими методами. При підготовці лекційного матеріалу, таким чином, реалізується принцип закріплення зв'язку різних видів сенсорного сприйняття для забезпечення поєднання абстрактного мислення з наочністю, що підвищує рівень розуміння, запам'ятовування, збереження у пам'яті пропонованого навчального матеріалу.

Висновки:

1. Робота із здобувачами, які мають порушення або відсутність слуху, підтверджує правомірність і, безумовно, прогресивний характер законодавчих актів, спрямованих на надання рівних можливостей у отриманні освіти людям з особливими потребами поряд із здоровими молодими людьми.

2. Враховуючи прямі порушення і опосередковані сенсорні відхилення у осіб з порушенням слуху, робота із здобувачами вимагає оригінального і посиленого підходу у викладенні навчального матеріалу.

3. Важливим у навчальному процесі при викладанні медичних дисциплін є застосування подвійних зусиль викладача та його асистента, який має медичну освіту.

4. Використання опорних інформаційних елементів сприяє концентрації уваги на об'єкті, забезпечує поетапне наповнення його новими характеристиками, покращує сприйняття та запам'ятовування навчального матеріалу.

5. Для оптимізації навчального процесу і підвищення його ефективності необхідна мобілізація компенсаторних сенсорних механізмів, а саме – активація візуального сприйняття шляхом використання усіх наочних засобів викладення інформації з паралельним усним поясненням матеріалу.

6. Максимальне застосування ефектів колективного обговорення матеріалу дозволяє потенціювати психологічний компонент забезпечення навчального процесу.

7. В атмосфері колективного обговорення навчального матеріалу, що викладається, полегшується розвиток і використання образного мислення, згладжуються відмінності у швидкості сприйняття інформації. Таким чином, поряд з навчальним процесом, відбувається процес корекційної педагогіки.

Список використаних джерел:

1. Вплив втрати слуху на адаптаційні і реабілітаційні процеси глухих підлітків / Н. Г. Байкіна, А. В. Мутьєв, Я. В. Крет // Адаптивна фізична культура. – СПб, 2002. – № 4 (12). – С. 14–19.

2. Виготський Л. С. Основи дефектології [Текст] / Л. С. Виготський. – СПб : Лань, 2003. – 654 с.

3. Давиденко Г. В. Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу : [монографія] / Г. В. Давиденко. – Вінниця, 2015. – С. 138–140.

4. Давиденко Г. В. Концептуальні основи інклюзивної освітньої парадигми / Г. В. Давиденко // Педагогіка вищої та середньої школи : Зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2014. – Вип. 43. – С. 162–167.

5. Закон України „Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" : За станом на 1 січ. 2005 р. / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К. : Парлам. вид-во, 2005. – С. 2.

6. Засенко В. В. Сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими потребами / В. В. Засенко // Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (українсько-канадський досвід) : Матеріали міжнар. конф. – К., 2004. – С. 102–107.

7. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів : Резолюція Генеральної Асамблеї ООН від 2 груд. 1993 р. № 48/96 [переклад укр. мовою] // Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи, сорок восьмая сессия, Дополнение № 49 (A/48/49). – С. 292–306.

УДК 373-056.21.3

ОСОБЛИВОСТІ ЕВОЛЮЦІЇ ІНКЛЮЗІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ

Л. В. ЮРЧУК

Розвиток сучасного суспільства України і процеси інтеграції у європейську спільноту гостро ставлять питання щодо забезпечення соціального захисту громадян країни, і особливо тих, хто потребує її найбільше, зокрема – це люди з інвалідністю. Розуміння основних принципів на яких сьогодні базується міжнародна та національна політика стосовно осіб з інвалідністю, її еволюція в освітньому просторі України, є необхідною умовою розвитку демократичного суспільства. Оволодіння знаннями про еволюційний розвиток освітньої політики щодо захисту прав осіб з інвалідністю дасть можливість глибше зрозуміти і об'єктивно проаналізувати ефективність державних заходів у цій сфері на різних етапах розуміння „інвалідності", визначити пріоритетні напрями діяльності.

Глибокий теоретичний аналіз сутності інклюзії в освітньому просторі України досліджують вітчизняні вчені (А. Колупаєва [1], [2], [3] [4], [9], П. Таланчук [12], С. Харченко [14], М. Чайковський [15], [16], [17] М. Сварник [11], Т. П'яткова[10] та ін.). Зокрема, М. Чайковський називає інклюзивну освіту сучасним соціально-педагогічним феноменом України [17]. Науковці наголошують, що соціально-педагогічна робота з особами з особливими потребами, зокрема, з дітьми та молоддю, має забезпечувати гармонізацію та гуманізацію відносин особистості і суспільства через педагогізацію середовища людини і надання їй соціальних послуг.

Мета статті полягає у дослідженні особливостей еволюції інклюзії в освітньому просторі України. У ході реалізації мети, поставлені такі завдання: розкрити зміст поняття інклюзії, проаналізувати законодавчу базу інклюзивної освітньої політики, визначити актуальні напрями включення людей з інвалідністю у вітчизняний освітній простір.

Об'єкт дослідження – еволюція інклюзії в освітньому просторі України. Предмет дослідження – особливості еволюції освітньої інклюзії у нашій державі.

У багатьох країнах світу в 1970-тих роках відбулися значні зміни соціальної політики, що спричинило зміну в ставленні до людей з інвалідністю, зокрема, до дітей. Пропаганда концепції інклюзії дала змогу всім особам з інвалідністю брати участь у різноманітних програмах, бути включеними і залученими до життя суспільства. В основі інклюзивної освіти лежить право людини на освіту, проголошене Загальною декларацією прав людини (1948 р.) і кожна держава зобов'язана забезпечити реалізацію цього права для всіх, незважаючи на індивідуальні особливості. Інклюзія (від англ. *inclusion* – включення) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі, і, насамперед, тих, хто має особливі потреби. Інклюзія припускає розробку і застосування таких конкретних рішень, які зможуть дозволити кожній людині рівноправно брати участь у суспільному житті [10].

Процес включення означає фокусування на розвитку системи та перетворення її на універсальну. Наприклад, щодо дітей з інвалідністю, включення ілюструє перенесення акценту з догляду на освіту та особистий розвиток. Включення базується на визнанні здібностей і потенціалу всіх осіб до розвитку, якщо суспільство здатне задовольняти їхні потреби.

Було прийнято цілий ряд міжнародних документів, які допомогли сконцентрувати увагу на принципі включення як на підході, що відповідає на запити людей з інвалідністю. Міжнародний рік інвалідів (1981 р.) став поворотним пунктом в усвідомленні проблем, які стояли перед людьми з інвалідністю.

Зокрема, одним із документів, що підсилив правовий захист дітей з інвалідністю стала Конвенція ООН про права дітей (1989 р.), яка підкреслила, що всі права стосуються всіх дітей без дискримінації на будь-якому ґрунті, включаючи інвалідність. Дана Конвенція також проголосила право на спеціальний догляд, освіту, медичне обслуговування, навчання та реабілітацію. Всі ці права повинні забезпечуватися так, щоб кожна дитина змогла досягти найповнішої соціальної інтеграції та індивідуального розвитку, включаючи духовний та культурний розвиток. Форум „Освіта для всіх" (1990 р.) сформував „Програму дій для задоволення базових освітніх потреб", яка далі розвинула положення про те, що всі діти повинні мати доступ до базової освіти. У 1993 р. Генеральна Асамблея ООН прийняла „Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів". Наступною ініціативою була „Саламанкська декларація про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами" (1994 р.) [13].

© Л. В. ЮРЧУК

У зарубіжних країнах інклюзивна форма навчання дітей та молоді з особливими освітніми потребами існує понад 30-40 років і стала вже світовою тенденцією. До країн із найбільш досконалим розвинутим законодавством у галузі інклюзивної освіти належать: Швейцарія, Канада, Кіпр, Данія, ПАР, Іспанія, Бельгія, Швеція, Великобританія, США. Наприклад, в Італії законодавство підтримує інклюзивну освіту з 1971 р. і акцентує увагу саме на соціалізації „особливих" дітей, в результаті якої вони стають повноправними членами суспільства [10].

В Україні початок інтеграційних процесів осіб з інвалідністю у масову шкільну систему почався з 90-х років минулого століття. У 2001 р. Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України та Всеукраїнський фонд „Крок за кроком" започаткували науково-педагогічний експеримент „Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах" [9]. Основною метою його була розробка і реалізація механізму інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади, ранньої інтеграції цих дітей у соціальне середовище з урахуванням їх типологічних та індивідуальних особливостей. Окрім того впроваджувалися ряд проектів за підтримки різних міжнародних донорів. Інклюзивну освіту в Україні підтримали Міжнародний фонд „Відродження" та Канадська агенція міжнародного розвитку (CIDA) [13].

Але остаточно інклюзивна освіта стала підтримуватись законодавчою базою України з 2010 р., коли до Закону України „Про загальну середню освіту" були внесені зміни, згідно з якими загальноосвітні навчальні заклади могли повноправно створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими потребами. У жовтні 2010 р. МОН молоді та спорту України затвердило „Концепцію розвитку інклюзивної освіти", а в серпні 2011 р. Кабінет міністрів України затвердив „Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах" [6]. Нині інклюзивне навчання поширюється у всіх регіонах України.

Науково-теоретичну базу розвитку і впровадження інклюзивної освіти у нашій країні розробляє Інститут спеціальної педагогіки, який є науковою установою в складі Національної академії педагогічних наук України. Інститут здійснює дослідження з проблем освіти дітей з особливими потребами, обґрунтовує стратегічні напрями розвитку спеціальної психології та педагогіки. Завдяки роботі Інституту спеціальної педагогіки НАПН України стосовно питань інклюзії, були визначені концептуальні складові інклюзивної освіти та організаційно-методичні підходи до її впровадження в Україні. Науковці інституту підготували на цій основі навчально-методичне забезпечення.

Інститутом спеціальної педагогіки НАПН України розроблено та затверджено навчально-методичні посібники для педагогів і батьків, зокрема: „Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами" (за заг. ред. А. Колупаєвої) [9]; науково-методичний посібник „Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання" А. Колупаєвої та Л. Савчук [1].

У системи Інститутів післядипломної педагогічної освіти впроваджено навчальні програми та науково-методичні дослідження: „Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі"(за заг. ред. А. Колупаєвої) [4]; А. Колупаєва „Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади" [3].

На сучасному етапі і держава, і громадські організації ініціюють підготовку базової Концепції інклюзивної освіти. Концепції, яка дозволить закріпити поняття інклюзії, інклюзивної освіти, інклюзивної школи та кроків, які треба зробити для того, щоб вона реалізувалася.

Розробка цього документу – це приклад співпраці різних організацій. Вони об'єднані однією метою – потребою розвитку інклюзивного суспільства, яке приймає та цінує кожну людину такою, якою вона є, поважаючи її таланти та відмінності, створюючи умови для розвитку. Об'єдналися такі різні організації, як Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук, Національна Асамблея людей з інвалідністю України, громадські організації, які входять до Коаліції захисту прав осіб з інвалідністю та осіб з інтелектуальною недостатністю, просто педагоги та батьки осіб з інвалідністю.

Незважаючи на позитивні результати еволюції інклюзії в освітньому просторі України, треба врахувати особливості впровадження інклюзивної освіти в нашій країні. Інклюзивна освіта потребує вдосконалення законодавчої бази, принципів фінансування, створення в школах сприятливого середовища, формування матеріально-технічної бази, методичного і кадрового забезпечення, подолання соціальних та професійних стереотипів.

В Україні ідеї інклюзивного навчання досить швидко поширюються і знаходять підтримку серед батьків, вчителів та інших верств населення. Зокрема, дедалі більше батьків бажають навчати своїх дітей з проблемами розвитку у найближчій до місця проживання школі, як це роблять всі інші. Зростає спротив батьків навчанню дітей у спеціальних навчальних закладах, особливо в школах-інтернатах. Водночас, є багато батьків, які хочуть, щоб їхні діти навчалися в спеціальних навчальних закладах, вважають навчання там більш професійним і часто комфортним для їхніх дітей і вигідним для сім'ї.

У листі Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 „Про структуру навчального року та навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів у 2017/2018 н.р.” (далі – ЗНЗ) визначено основні підходи щодо організації навчально-виховного процесу у ЗНЗ, що є чинними для спеціальних ЗНЗ для дітей з особливими освітніми потребами, навчально-реабілітаційних центрів для дітей з особливим освітніми потребами, зумовленими складними порушеннями розвитку [6].

Урядом України прийнято рішення про припинення з 1 вересня 2017 р. набору учнів до підготовчого та першого класів спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей із затримкою психічного розвитку, забезпечивши їх навчання в інклюзивних та спеціальних класах загальноосвітніх навчальних закладів за місцем проживання дітей (постанова Кабінету Міністрів України від 26 жовтня 2016 р. № 753 „Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 р. № 585” [6].

На офіційному веб-сайті МОН у рубриці „Освіта дітей з особливими потребами” розміщені навчальні плани, програми для дітей з особливими потребами, які навчаються у загальноосвітніх навчальних закладах різних типів, інструктивно-методичні матеріали, у тому числі з організації інклюзивного навчання[6].

В Україні створені та реалізуються актуальні напрями розвитку інклюзії в освітньому просторі. Зокрема, запровадження інклюзивного навчання, створення інклюзивно-ресурсних центрів, реформування системи закладів інституційного догляду та виховання (деінституціалізація), визначено Указами Президента України від 25 серпня 2015 року № 501 „Про затвердження Національної стратегії у сфері прав людини”, від 13 грудня 2016 р. № 533 „Про заходи, спрямовані на забезпечення додержання прав осіб з інвалідністю”, від 3 грудня 2015 р. № 678 „Про активізацію роботи щодо забезпечення прав людей з інвалідністю”, Протоколом першого засідання Національної ради реформ на тему: „Освіта, безпека та благополуччя дітей як пріоритет розвитку країни” від 31 березня 2017 р., програмою діяльності Кабінету Міністрів України, розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2015 р. „Про затвердження плану дій з реалізації Національної стратегії у сфері прав людини на період до 2020 р.” [6].

Для реалізації прав осіб з інвалідністю на навчання без дискримінації й на підставі рівних можливостей, починаючи з 2017 р., у державній субвенції передбачено цільові видатки у сумі 209,4 млн. грн. на додаткові послуги для учнів з особливими потребами інклюзивних та спеціальних класів. Субвенція спрямовується на надання державної підтримки дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються в спеціальних та інклюзивних класах загальноосвітніх навчальних закладів, а саме: дітям з порушеннями зору, слуху, інтелектуальними та іншими порушеннями розвитку. Ці кошти використовуються на оплату видатків, необхідних для проведення додаткових корекційно-розвиткових занять, що визначені індивідуальною програмою розвитку дитини, придбання спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку, обладнання, дидактичного матеріалу, особливих засобів наочності, що дозволить створити умови з урахуванням потреб таких учнів [6].

Таким чином, перші експериментальні кроки до інклюзивного навчання в нашій країні вже зроблено. Зараз великі зміни відбуваються на загальнодержавному рівні. Міністерство освіти та науки України підтримує інклюзію. У цей процес також включилися Міністерство праці та соціальної політики України, Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерство охорони здоров'я України та багато інших, які опікуються питаннями, пов'язаними з дітьми. У процесі реалізації науково-педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з учнями та студентами з особливими потребами, вирішення проблеми інклюзивної освіти передбачає соціальне партнерство державних і муніципальних органів влади, освітніх установ, громадських організацій та родин. Люди з інвалідністю, отримавши повноцінну освіту, зможуть активно включитися у громадянське суспільство.

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене : [науково-методичний посібник] / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К.: Видавнича група „АТОПОЛ”, 2011. – 273 с.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А. А. Колупаєва. – К.: Самміт-Книга, 2009. – 272 с.
3. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: [монографія] / А. А. Колупаєва. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 458 с.
4. Колупаєва А. А. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : [навчально-методичний посібник] / А. А. Колупаєва, С. В. Данілавічуте, С. В. Литовченко. – К. : Видавнича група „АСК”, 2012. – 182 с.
5. Концепція розвитку інклюзивної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/362-

6. Лист Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 «Про структуру навчального року та навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів у 2017/2018 навчальному році" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://osvit.ua/ligislation/Ser_osv/56158.

7. Постанова Кабінету Міністрів України „Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах" від 15.08.2011 р. № 872 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF.

8. Проект „Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні" / Всеукраїнський фонд „Крок за кроком" [Електронний ресурс]. – Режим доступу http://www.ussf.kiev.ua/index.php?go=Content&id=18

9. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навчально-методичний посібник у 9 книгах / За заг. ред. Колупаєвої А. А. – К., 2010. – 363 с .

10. П'яткова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід [Електроний ресурс] / Т. П'яткова. – Режим доступу: http:// www. deseco. admin. Ch

11. Сварник М. Інклюзивна освіта в Україні : попередній аналіз ситуації / М. Сварник // Інклюзивна освіта. Збірник матеріалів проекту. – К. : 2013. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ussf.kiev.ua/index.php? go=Content&id=94.

12. Таланчук П. М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : [навчально-методичний посібник] / П. М. Таланчук, К. О. Кольченко, Г. Ф. Нікуліна. – К. : Соцінформ. 2004. – 128 с.

13. Інклюзивна освіта [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://universitypeoplezdorovja. blogsport.com/2017/04/1994.html

14. Харченко С. Я. Особливості соціальних контактів зі студентами з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання / С. Я. Харченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : [збірник наукових праць]. – Випуск 43. / ред. кол. В. І. Шахов та ін. – Вінниця: ТОВ „Нілан ЛТД", 2015. – 456 с.

15. Чайковський М. Є. Вітчизняний досвід інтегрованого та інклюзивного навчання у системі вищої освіти / М. Є. Чайковський // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія „Педагогіка" / ред. кол. М. Чепіль та ін. – Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка. – Випуск 1/33, 2015. – С. 227 – 233.

16. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі : [монографія] / М. Є. Чайковський. – К. : Університет „Україна", 2015. – 435 с.

17. Чайковський М. Є. Теорія та практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. док. пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка / М. Є. Чайковський ; ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка". – Старобільськ, 2016. – 46 с.

УДК 341.29:342.72.73

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА ЗАХИСТ ПРАВ І СВОБОД ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ: ПРОБЛЕМИ ДОТРИМАННЯ МІЖНАРОДНИХ СТАНДАРТІВ

А. А. ЯКИМЕНКО

Прийняття у 1996 р. Конституції України стало важливою подією на шляху до розбудови на європейському просторі суверенної, незалежної, демократичної, соціальної та правової держави, а також обумовило якісно новий підхід до формування оновленої правової системи. Законодавче закріплення прав та свобод людини і громадянина, у тому числі у сфері соціального захисту, відбувається з урахуванням та відповідно до міжнародних стандартів, що зумовлює проблеми практичної імплементації міжнародно-правових норм у сучасних соціально-економічних умовах.

Соціальні стандарти в національному законодавстві України та в міжнародних нормативно-правових актах не втрачають своєї актуальності, оскільки кожна держава проголошує себе соціальною, а відповідно і соціальний захист має бути на високому рівні. Більше того, в науці права соціального забезпечення простежується тенденція до активнішого вивчення цього питання і створення окремого напрямку досліджень, як міжнародне право соціально забезпечення.

Перспективність таких досліджень далекоглядна і необхідна, адже міжнародно-правове регулювання буде тільки збільшуватись, а соціальні права розширюватися та конкретизуватися. Це являється актуальною юридичною, педагогічною та науково-практичною проблемою.

Проблемами міжнародного права соціального забезпечення загалом та міжнародними стандартами в сфері соціального захисту зокрема присвячені роботи Н. Болотіної, О. Дем'янюка, М. Лушнікової, А. Лушнікова, О. Мачульської, П. Морозова, Е. Русакова, О. Савича, А. Юшко та ін. Не зважаючи на широкий спектр досліджуваних питань, окремі аспекти соціальної стандартизації потребують окремого вивчення.

Саме тому **метою** нашого дослідження аналіз проблемних аспектів дотримання міжнародних стандартів забезпечення та захисту прав і свобод людей з інвалідністю.

Понад 650 млн. людей, що становить приблизно 10-15 % населення світу живуть з інвалідністю. За даними Програми розвитку ООН 80 % інвалідів живуть у країнах, що розвиваються. Згідно з оцінками Світового Банку 20 % найбільш бідних жителів Землі складають - інваліди. Отже, проблеми інвалідів належать до міжнародних проблем, а міжнародним співтовариством вироблено загальні норми та принципи формування політики держав щодо інвалідів. Вирішальним чинником у міжнародному регулюванні проблем інвалідів є визначення того, що питання інвалідності належить до сфери прав людини, однак, незважаючи на те, що було прийнято значну кількість міжнародних актів, люди з обмеженими можливостями в усьому світі продовжують зазнавати дискримінації, а їх права порушуються. Існуючі міжнародні документи з прав людини не висвітлювали всесторонньо права осіб з інвалідністю, а самі люди з інвалідністю не використовували у повній мірі різноманітні механізми захисту, які передбачені цими документами.

У грудні 2006 р. Генеральна Асамблея ООН прийняла Конвенцію ООН про права інвалідів та Факультативний протокол до неї. Конвенція передбачає основні міжнародні стандарти забезпечення та захисту прав і свобод людей з інвалідністю. На шляху дотримання цих стандартів Україна підписала та Законом України від 16.12.2009 р. № 1767-VI ратифікувала цей надзвичайно важливий нормативно-правовий документ. Мета цієї Конвенції полягає у заохоченні, захисті та забезпеченні повного і рівного користування всіма людьми з інвалідністю усіма правами людини та основоположними свободами, а також в заохочені поваги до властивої їм гідності. Тому, на сьогодні питання щодо дотримання нашою державою міжнародних стандартів забезпечення та захисту прав і свобод людей з інвалідністю, їх повної інтеграції в суспільство, є досить актуальним.

На сьогодні пріоритетними стають дослідження законодавства України на відповідність положенням міжнародних нормативно-правових документів з питань проблем інвалідності, зокрема, Конвенції ООН про права інвалідів як першого міжнародного нормативно-правового документа, який має обов'язкову юридичну силу для держав-учасниць. Тому питання дотримання цих стандартів, вивчення набутого досвіду, аналіз чинного законодавства з проблем інвалідності є актуальними і потребують подальших розробок цієї науково-практичної проблеми такими науками як юриспруденція, педагогіка, психологія, медицина тощо, а також об'єднання зусиль громадськості, державних органів та громадських організацій інвалідів.

Необхідні своєчасні конструктивні внутрішньодержавні реформи, які б закріплювали правозахисний механізм, могли б сприяти поліпшенню стану розв'язання проблем з інвалідністю в Україні. Отже, від соціального захисту інвалідів необхідно терміново переходити до реального забезпечення їх прав, а це означає прискорення Україною імплементації Конвенції ООН про права інвалідів.

© А. А. ЯКИМЕНКО

Поступові кроки нашої держави в напрямку дотримання прав і свобод осіб з інвалідністю дозволять гармонізувати норми вітчизняного законодавства з міжнародними стандартами, планомірно створювати систему їх практичної реалізації. Основними нормативно-правовими документами, що стали предметом аналізу права є чинні міжнародні та вітчизняні нормативні акти та витяги з них, які стосуються правового забезпечення життєдіяльності та захисту інвалідів в Україні. Здійснення внутрішньодержавних реформ вимагає знання об'єктивної інформації щодо забезпечення та реалізації прав інвалідів, тому на допомогу у вирішенні цих питань Всеукраїнське громадське соціально-політичне об'єднання „Національна Асамблея інвалідів України" (НАІУ) здійснила в 10 регіонах України моніторинг стану дотримання прав людей з інвалідністю. Національною Асамблеєю інвалідів України було проведено аналіз законодавства України та практики його реалізації на відповідність положенням Конвенції ООН про права інвалідів. Так, суспільство схильне сприймати людей з інвалідністю крізь призму негативних стереотипів. Значна кількість людей звикла упереджено ставитися до них, вважаючи інвалідів непрацездатними, неспроможними, ні на що не придатними. Людині з інвалідністю приписують негативні чи міфічні риси характеру, від неї очікують певної незвичної поведінки, її побоюються. Все це принижує людину, якій доводиться жити з інвалідністю. Сьогодні такі люди відносяться до найбільш соціально незахищеної категорії населення, особливо це стосується дітей. Їх потреби в медичному і соціальному обслуговуванні набагато вищі. Вони не мають можливості отримати освіту, значна їх кількість не мають сім'ї, перебувають у спеціалізованих установах [10].

Все це говорить про те, що люди з інвалідністю в цілому в нашому суспільстві є меншістю, яка потенційно потерпає від дискримінації та потребує постійної уваги до власних проблем. Згідно офіційної статистики кількість людей з обмеженими можливостями в Україні 2,67 млн., що становить близько 4 % від кількості всього населення [8]. Є підстави вважати, що офіційні статистичні дані не відповідають реальному стану речей. Невідповідність офіційної статистики України обумовлена відсутністю достовірного моніторингу стану людей з інвалідністю в державі, також браком можливості або навіть небажанням людей з обмеженими фізичними можливостями отримати інвалідність. Ще однією із вагомих причин невідповідності офіційної статистики є те, що ціла низка медичних діагнозів, пов'язаних з обмеженням життєдіяльності людини, не дають право на отримання статусу інваліда, як от: розумова відсталість, онкологія, ВІЛ, туберкульоз тощо. Крім того, багато людей за власним переконанням не хочуть отримувати статус інваліда, хоча така необхідність у них існує. Це пов'язано з високою „ментальною" бар'єрністю суспільства по відношенню до людей з інвалідністю.

З прийняттям Генеральною Асамблеєю ООН у грудні 1982 р. Всесвітньої програми дій стосовно людей з інвалідністю, міжнародне співтовариство одержало директивну основу для активізації роботи щодо профілактики, реабілітації і забезпечення участі інвалідів в суспільному житті країн, їх рівноправності з іншими членами суспільства [2]. Зазначена програма стала першою прийнятою на міжнародному рівні спробою подивитись на проблему інвалідності з двох сторін: з точки зору розвитку і з точки зору захисту прав людини. Цим вона засвідчувала значний відступ від традиційного підходу до проблеми, який зосереджувався головним чином на стані задоволення потреб людей з інвалідністю у реабілітації. Як зазначають результати досліджень, у світовій практиці за 20 останніх років відбулися корінні зміни у поглядах і підходах до проблем інвалідності. Якщо раніше їх основу становили здебільшого мотиви милосердя до інвалідів, то нині – стан дотримання їхніх прав.

Розгляд проблем інвалідності через призму прав людини фактично визнає необхідність того, щоб людей з інвалідністю розглядали в якості суб'єктів, а не об'єктів права. Дотримання прав інвалідів – це не тільки реалізація конкретного права конкретної особи, це забезпечення можливостей рівного ефективного здійснення інвалідами всіх прав людини без будь якої дискримінації. А принцип недискримінації допомагає пов'язати права людини в цілому з конкретними проблемами інвалідності. Перехід на позиції, в основі яких лежать права людини, одержав авторитетну підтримку Організації Об'єднаних Націй [3].

Вони розроблені з урахуванням досвіду, набутого під час проведення Організацією Об'єднаних Націй Десятиріччя інвалідів (1983 – 1992 роки), і об'єднують змістовно 22 правила, які охоплюють всі аспекти життя інвалідів і передбачають здійснення постійних заходів по вирівнюванню можливостей всіх інвалідів в реалізації прав людини. Стандартні правила зіграли значну роль у формуванні цілеспрямованої політики і практики багатьох країн світу у сфері подолання проблем людей з інвалідністю. Дотримання принципів, закладених у них, сприяло набуттю і поширенню успішного досвіду щодо забезпечення рівних можливостей для людей з інвалідністю як громадян держави. Самі ж інваліди здобули можливість висловлювати свої почуття щодо ущербності і несправедливості соціального становища мовою правозахисних норм. А громадські неурядові організації, які займаються проблемами захисту прав людини, почали більше виявляти уваги до цієї проблеми і активніше виступати в ролі правозахисників [9].

Аналізуючи набутий досвід та зважаючи на реальну необхідність його юридичного закріплення, активізації роботи по забезпеченню всебічної і ефективної участі інвалідів у економічному, соціальному, культурному і політичному житті, Генеральна Асамблея ООН 13 грудня 2006 р. прийняла Конвенцію про права інвалідів, яка була відкрита для підписання 30

березня 2007 р. і яка передбачила основні стандарти забезпечення та захисту прав і свобод людей з інвалідністю [4].

Згідно із цими стандартами люди з інвалідністю повинні бути повноправно включені в загальний соціальний процес. При цьому, в центрі уваги знаходиться тепер вже не інвалідність, а сама людина з інвалідністю, яка має бути здатна, наскільки це можливо, самостійно жити в суспільстві. Конвенція про права інвалідів вступила в силу 3 травня 2008 р. Це перший міжнародно-правовий документ, який має обов'язкову юридичну силу для держав-учасниць. У вересні 2008 р. Україна підписала цю Конвенцію та Факультативний протокол до неї.

Наступний дуже важливий крок на шляху дотримання прав осіб з інвалідністю Україна зробила, ратифікувавши Законом України від 16.12.2009 р. № 1767-VI цей надзвичайно важливий нормативно-правовий документ. Мета цієї Конвенції полягає у заохоченні, захисті та забезпечені повного і рівного користування всіма людьми з інвалідністю усіма правами людини та основоположними свободами, а також в заохочені поваги до властивої їм гідності. Важливо, що Конвенція відносить до інвалідів осіб із стійкими фізичними, психічними, інтелектуальними або сенсорними порушеннями, які при взаємодії з різними бар'єрами можуть заважати їх повній і ефективній участі в житті суспільства нарівні з іншими. Конвенція загалом налічує 50 статей, з них статті 1-33 за змістом присвячені різноманітним аспектам забезпечення рівних прав та можливостей для інвалідів у тих чи інших сферах суспільного життя, а також загальним цілям та принципам практичного забезпечення такого недискримінаційного підходу до потреб осіб з обмеженими можливостями. У статтях 34-50 сформульовані певні зобов'язання держав – учасниць Конвенції щодо надання створеному при ООН Комітету з прав інвалідів відповідної інформації про виконання положень Конвенції та юридичні засади і механізми їх імплементації у правове поле (законодавство) держав, що підписали та ратифікували цей документ.

Основними принципами Конвенції є: a) повага до властивої людині гідності, його особистої самостійності, включаючи свободу робити свій власний вибір, і незалежності; b) недискримінація; c) повне і ефективне залучення і включення у суспільство; d) повага до особливостей людей з інвалідністю та їх прийняття як компоненту людського різноманіття і частини людства; e) рівність можливостей; f) доступність; g) рівність чоловіків і жінок; h) повага до здібностей дітей-інвалідів, що розвиваються, і повага до права дітей-інвалідів зберігати свою індивідуальність.

Станом на 2017 рік 129 країн підписали Конвенцію про права інвалідів, 71 країна підписала Факультативний протокол, 25 країн ратифікували Конвенцію про права інвалідів, 15 країн ратифікували Факультативний протокол. Слід зазначити, що прийняття окремої Конвенції про права інвалідів не означає встановлення нових прав для інвалідів. Конвенція заново підтверджує, посилює і розвиває права, які містяться в інших міжнародних правових актах.

Чинне законодавство розглядає інвалідність переважно як соціальну проблему, не гарантуючи відсутності обмежень їхніх основних прав – на працевлаштування та зайнятість, освіту, реабілітацію, доступність архітектурної та транспортної інфраструктури, доступ до інформації. Отже, від соціального захисту інвалідів необхідно терміново переходити до реального забезпечення їх прав, а це означає приведення законодавства України у відповідність до стандартів Конвенції ООН про права інвалідів.

Так, на основі аналізу законодавства України можна окреслити наступні поступові кроки нашої держави в напрямку дотримання міжнародних стандартів:

1. Найбільш оптимальним є включення до спеціального Закону визначення поняття „інвалідність", закріпленого в Конвенції про права інвалідів.

2. Конвенцію ратифіковано, а отже виникла необхідність доопрацювання чинного законодавства, оскільки Конвенція стала його частиною, а Закон України „Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" входить до системи законодавства, що захищає права інвалідів, таким чином виникла необхідність закріплення практичних механізмів реалізації основних стандартів в сфері захисту прав інвалідів [5].

3. Необхідні зміни на рівні конституційного законодавства України, адже терміни „рівність" (існує в конституційному законодавстві) і „недискримінація" по відношенню до інвалідів не є ідентичними і суттєво відрізняються за змістом [1].

4. Виникає нагальна необхідність у прийнятті Закону України „Про загальнообов'язкове державне соціальне медичне страхування".

5. Встановити допустимі стандарти щодо навчання осіб, які мають фізичні вади або психічні розлади, що будуть гарантувати їх рівень розвитку для участі в суспільних процесах:

6. Визначити межу відповідальності місцевих органів влади за невиконання або неналежне виконання законодавства України у сфері соціального захисту інвалідів.

7. Прийняти норми, згідно з якими законодавством України про Державний бюджет на поточний рік не можуть бути обмежені чи скасовані пільги інвалідів.

8. Забезпечити контроль за відшкодуванням за рахунок коштів місцевого бюджету проведення обов'язкової атестації робочих місць інвалідів на підприємствах, установах, організаціях в межах встановленої законодавством квоти [7; 8].

Наступним важливим кроком нашої держави після підписання Конвенції в вересні 2008 року стало прийняття Кабінетом Міністрів України Постанови від 29 липня 2009 р. № 784

„Про затвердження плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення на 2009-2015 рр. „Безбар'єрна Україна" [6]. Даною Постановою, з метою подальшої реалізації державної політики із створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення і на виконання положень статті 9 Конвенції ООН про права інвалідів, Кабінет Міністрів України затвердив план заходів „Безбар'єрна Україна". Першочерговим завданням відповідно до цього документу є складання переліку нормативно-правових актів, що підлягають прийняттю для реалізації положень Конвенції ООН про права інвалідів у частині пристосування інформаційної, транспортної і соціальної інфраструктур, вулично-дорожньої мережі до потреб осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення або перегляду з метою внесення до них відповідних змін.

Слід зазначити, що програми щодо соціального захисту інвалідів віднесено до пріоритетних державних програм, а видатки на їх виконання переважно відносяться до захищених статей Держбюджету України. Тому такі заходи дозволять змінити підходи до ролі та місця людей з інвалідністю в економічному та соціальному житті суспільства, підвищити рівень їх матеріального забезпечення, створити умови для їх послідовного включення до суспільного життя країни.

Таким чином, перші реальні та значущі кроки на шляху до підвищення рівня соціального захисту інвалідів та гармонізації вітчизняного законодавства до міжнародних стандартів, їх практичної реалізації, Україна вже зробила. Подальша робота буде залежати від всіх і кожного, зокрема, від забезпечення державою активної взаємодії державних органів та громадських організацій інвалідів, адже така робота потребує об'єднання зусиль осіб, які працюють над проблемою забезпечення прав і свобод людей з інвалідністю. Зрозуміло, що головну відповідальність за дотриманням і забезпеченням прав людей з інвалідністю несуть безпосередньо самі держави. Таким чином, подальші своєчасні конструктивні внутрішньодержавні реформи, які б закріплювали правозахисний механізм, запропонований вищезазначеними документами, могли б сприяти поліпшенню справи розв'язання проблем людей з інвалідністю в нашій державі. Слід зазначити, що прискорення імплементації міжнародних стандартів про права інвалідів в свою чергу сприятиме посиленню контролю і відповідальності з боку держави за дотриманням та реалізацією прав людей з інвалідністю. Вирішення проблем осіб з інвалідністю потребує, перш за все, переорієнтації державної політики щодо інвалідів у напрямку створення їм рівних прав та можливостей з іншими категоріями громадян та захист від дискримінації, запровадження дієвого механізму реалізації усієї повноти їх конституційних прав, неухильного виконання зобов'язань держави. Така діяльність особливо необхідна у зв'язку із підписанням та ратифікацією Україною Конвенції ООН про права інвалідів.

Зазначене вище стверджує важливість та необхідність створення умов дотримання міжнародно-правових стандартів та їх нормативного закріплення у національному законодавстві. Дослідження вище зазначених проблем практичної реалізації та імплементації вимог міжнародних стандартів з метою вдосконалення правового регулювання дотримання прав і свобод осіб з інвалідністю є актуальним і має стати предметом подальших наукових пошуків.

Список використаних джерел:

1. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року. – К. : Преса України, 1997. – ст. 21, 22,24.
2. Всесвітня програма дій стосовно людей з інвалідністю від 3 грудня 1982 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.zakon.rada.gov.ua.
3. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів / Міжнародні стандарти повноцінної життєдіяльності. – К. : Амос, 2016. – 228 с.
4. Конвенція про права інвалідів прийнята 13 грудня 2006 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http:// www.zakon.rada.gov.ua.
5. Закон України „Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" від 21 березня 1991 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.zakon.rada.gov.ua.
6. Постанова від 29 липня 2009 р. № 784 „Про затвердження плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з інвалідністю та інших маломобільних груп населення з обмеженими фізичними можливостями на 2009-2015 роки „Безбар'єрна Україна" // Урядовий кур'єр. – 12.08.2009 – № 145.
7. Національна доповідь „Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.naiu.org.ua.
8. За матеріалами довідкового матеріалу „Права людей з інвалідністю: декларація чи гарантія?", підготовленого Всеукраїнським громадським соціально-політичним об'єднанням „Національна Асамблея інвалідів України" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http:// www.naiu.org.ua.
9. Правовий захист осіб з функціональними обмеженнями : Збірка нормативних документів / за ред. О. Й. Дем'янюка. – Луцьк : РВЦ ЛІРоЛ, 2012. – С. 14–20.
10. Русаков Е. Проблемы социальной интеграции людей с ограниченными возможностями [Електронний ресурс] / Е. Русаков – Режим доступу : http:// irkutsk.Zopplata.ru/book/index.html.

Рецензент – к. ю. н. Л. М. Мозолюк-Боднар

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 378:160

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

В. С. БОНДАР

Проблеми психологічної освіти і підготовки фахівців для різних сфер психологічної практики мають для психологічної та педагогічної науки особливу актуальність. Інтерес до проблем психологічної освіти визначається потребами гуманізації всіх сторін громадського життя, що, в свою чергу, підвищує потребу держави, установ і окремих громадян у психологічних послугах, а отже, висуває перед навчальними закладами завдання підвищення якості підготовки майбутніх практичних психологів.

Професія психолога є особливим видом діяльності, який вимагає, крім знань, певних особистісних якостей, особливої структури світогляду. Тому, разом з теоретичними знаннями і професійними вміннями, які є фундаментом будь-якої професії, молодь, що отримує фахову психологічну підготовку, потребує комплексного психолого-педагогічного підходу до створення умов особистісного розвитку в процесі професійного становлення.

Проблеми підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності розглядаються в роботах Н. Завініченко, В. Рибалки, Л. Терлецької, Л. Уманець, Т. Федотюк, Н. Чепелєвої, М. Шевченко та ін. Аналіз праць, присвячених цій проблемі, дозволяє зазначити, що особливий наголос сучасними дослідниками робиться на формуванні комунікативних якостей майбутніх психологів. У той же час недостатньо розробленою залишається проблема формування толерантності у майбутніх психологів.

Тому **метою цієї статті** є дослідження умов формування толерантності майбутніх психологів у вищих навчальних закладах.

Навчання толерантності поступово повинно стати абсолютним пріоритетом. Молодь повинна усвідомлювати, що всі люди рівні. Відбувається це в загальному контексті формування толерантної свідомості.

„Толерантна освіта", тобто освіта, реалізована на основі педагогіки толерантності, передусім спрямована на розуміння інших людей, які відрізняються національністю, поглядами та релігійними переконаннями, на формування толерантного суспільства, створення таких умов для навчання, які б забезпечували свободу та захищеність особистості, сприяли досягненню порозуміння різних прошарків населення та оволодінню студентами цінностями демократичного суспільства. Студентам потрібно допомогти навчитися розуміти інших людей, пізнавати їхні проблеми, виявляти шляхи взаємодопомоги і взаємодії у повсякденних ситуаціях. На думку А. Мурашова, „ця проблема безмежна, і вона не буде подолана, поки немає ідей об'єднання, визначеності суспільства, яку ми самі створюємо" [4, с. 20].

Сьогодні в освітніх закладах не лише готують майбутніх спеціалістів, але й навчають їх нести відповідальність за свої вчинки, будувати гармонійні стосунки. Надзвичайно актуальною стає потреба формування у студентів духовних, культурних, моральних цінностей у їх національному та загальнолюдському розумінні. Головне завдання – сформувати у студентської молоді ставлення до толерантності як до цінності. Зважаючи на прояви нетерпимості, жорстокості, расизму, дискримінації, соціальної ізоляції, які простежуються в сучасному світі, необхідно шукати шляхи мирного та толерантного співіснування студентів в умовах полікультурності, оскільки толерантні взаємини молодих людей, які навчаються в одному середовищі, є однією із ланок формування незалежного громадянського суспільства. Здобуваючи навички не тільки професійного, але й соціального спілкування, студенти засвоюють і закріплюють ті норми та правила, які прийняті в тому чи іншому професійному середовищі, тобто оволодівають основами культури толерантної поведінки [2, с. 45].

Освіта, з одного боку, повинна розвивати людину як індивіда, а з іншого, формувати людину, яка вміє і бажає співіснувати з іншими людьми, виховувати в ній гуманні цінності. Адже виховання толерантності у майбутніх фахівців, які після закінчення університетів будуть творити долю не лише нашої держави, але й всієї планети, є важливою запорукою майбутнього всього людства.

© **В. С. БОНДАР**

Толерантність є дієвою тоді, коли пронизує всі сфери і види діяльності студентів. Освіта є тим соціальним інститутом, в межах якого може формуватися толерантна свідомість і поведінка студентів як через систему виховної роботи, так і через зміст освіти, за допомогою програм, підручників, різних форм організації навчання, які б допомагали розвивати у студентів практичні навики толерантної взаємодії. Толерантна освіта сприяє також об'єднанню педагогів, які не сприймають ніяких форм агресії в освітніх закладах. Професіоналізм педагогічного спілкування виявляється в готовності й умінні використовувати наявні знання на практиці, вирішувати безліч педагогічних завдань; у виробленні норм поведінки; у готовності до співпраці з учнями, батьками та колегами; в емоційній контактності, що виявляється в чуйності, здатності до співпереживання; у високому рівні емоційної стабільності, педагогічної толерантності в різних конфліктних ситуаціях.

Толерантний викладач – це педагог, на нашу думку, який ефективно працює у напрямку розвитку толерантності. Він відіграє чи не найголовнішу роль у формуванні студентської толерантності в освітньому закладі, оскільки лише толерантна особистість може виховувати, формувати та розвивати толерантні цінності в інших. Толерантний викладач повинен виховувати у студентів вміння позитивно взаємодіяти з іншими людьми. Свою діяльність він повинен базувати на принципах толерантності, основні з яких такі: цілеспрямованості, взяття до уваги індивідуальних особливостей кожного індивіда, зв'язку толерантності з життям, ставлення до інших з повагою, опори на позитивне, створення толерантного середовища у навчальному закладі, співпраці.

Викладач має володіти різними методами та прийомами, які б допомагали розвивати толерантність у студентів. Такий викладач поважає почуття та позицію кожного, формує почуття справедливості, створює вільну та демократичну атмосферу на заняттях, готовий до діалогу, розуміння та солідарності, спроможний розвивати почуття взаємної прихильності [1, с. 109]. Отже, толерантність є необхідною умовою для об'єднання людей різної віри, поглядів, культурних традицій й політичних переконань. Вона може бути сформована за допомогою відповідної педагогічної взаємодії. Формування толерантності у студентів вищих навчальних закладів України потребує подальшого вивчення. Виникає необхідність визначення та ґрунтовного вивчення шляхів, методів та прийомів для розвитку толерантності у молодого покоління. І якщо студенти розвиватимуть в собі вічні істини – любов, щиросердя, доброзичливість, духовність – те, на чому тримається життя, неодмінно з'явиться більше шансів побачити надійне майбутнє. „Толерантна освіта" є передумовою створення мирних взаємин у суспільстві.

Таким чином, толерантність визначаємо як мистецтво співіснувати у світі різних людей та ідей, здатність мати права та свободи, не порушуючи прав та свобод інших людей, як спосіб взаємодії, який зорієнтований на самопізнання, саморозвиток, визначення меж самоідентифікації, що сприяє гуманізації суспільства, співпраці з людьми, які відрізняються зовнішністю, мовою, переконаннями, звичаями чи вірою.

Для формування толерантної особистості сучасного студента необхідно дотримуватися таких правил як:

- особистісна повага один до одного та до думок різних студентів;
- сприйняття особистості з усіма її особливостями;
- ввічливе ставлення до людини як найвищої цінності, виявлення співчуття один до одного.

Сучасна молодь – студенти – майбутні психологи – повинна зрозуміти, що всі люди різні, неповторні та особливі. По-перше, засвоюючи зміст освіти і розвиваючись як особистість, у студента виникає необхідність відстоювати власну точку зору, висловлювати оцінкові судження, вступати в суперечки, дискусії, діалог з багатьма людьми різними за рівнем і статусом, що передбачає сформованість уміння йти на компроміс, враховувати інтереси оточуючих. По-друге, в процесі навчання студент набуває навичок як професійного, так і соціального навчання, тобто оволодіває навичками культури толерантності, які прийняті та яких дотримуються представники його майбутньої професії. По-третє, в процесі різних форм навчальної діяльності, студент стикається з різними конфліктними ситуаціями. Випускник навчального закладу на момент його закінчення набуває певного соціального досвіду, досвіду продуктивного вирішення конфліктних ситуацій.

Формування культури толерантності здійснюється, перш за все, за рахунок змісту тих дисциплін, які вивчаються. Водночас, цей процес ілюструє протилежність сторін, властивостей, відносин в об'єктах, які вивчаються та явищах, тобто це ілюстрація діалектичного закону єдності і боротьби протилежностей, а також того типу мислення, який орієнтується не стільки на розчленування „протидіючих" властивостей та відносин, скільки на їх єдність, яка забезпечує їх внутрішню гармонію.

Отже, ефективному формуванню толерантності студентів-психологів у в освітньому просторі вищого навчального закладу сприяють такі умови:

- зорієнтованість позаудиторної роботи на розвиток толерантності як якості особистості старших підлітків;

- створення в освітньому закладі толерантного виховного простору; реалізація виховного процесу на засадах діалогічного підходу;

- формування у студентів позитивних установок стосовно себе та оточуючих людей. Водночас слід урахувати, що тільки комплексне забезпечення обґрунтованих педагогічних умов має можливість успішно розвивати толерантність.

Толерантність як особистісне інтегроване утворення актуалізується – у процесі професійного становлення. Сутність толерантності фахівця-психолога – у його установці на прийняття іншої людини – відмінної в процесі консультування. Толерантність як внутрішньособистісна характеристика психолога формується поступово, під впливом соціально-психологічних чинників, обумовлених як зовнішні (умови професійного становлення) і внутрішні (індивідуальні, суб'єктні, особистісні, індивідуальні передумови). Толерантність у культурі психолога стає його принциповою позицією на життєвому шляху. Не можливо роз'єднувати такі поняття як толерантність і психологія.

Однією з особистісно-професійно значущих властивостей психолога, необхідних для успішного здійснення своєї діяльності, є емпатія. Виявлення наявності і закономірностей розвитку емпатійних властивостей студентів-психологів стає передумовою формування професійної придатності. Сприйняття і глибоке розуміння психологом своїх клієнтів, класифікація проблем, що характеризує своєрідність їх особистості і формується в процесі взаємодії; особливості професійної ідентифікації із клієнтами, які виявляються у здатності психолога поставити себе на місце клієнта, побачити проблему його очима, відчути та зрозуміти його стани – поглиблений аналіз цих питань має не тільки теоретичне, а й велике практичне значення, наслідком розв'язання яких повинно стати підвищення професійної компетентності майбутніх психологів. Ключовою кваліфікаційною характеристикою психолога є рівень сформованості рефлексії та емпатії, що дозволяє адекватно оцінювати зміни, які відбуваються в особистості пацієнта або клієнта, в особистій професійній діяльності, в собі як професіоналі.

Психолог – це перш за все практик. Враховуючи, що реалізація професійної діяльності вимагає спілкування з особистістю, не випадково комунікативна компетентність є суттєвою ознакою гарного психолога. Також до професійно важливих вмінь психолога відносять і розвинені емпатійні здібності і рефлексію. Тому завдання вищої школи при підготовці психологів формувати професійно важливі якості студентів-психологів, сприяти їхньому самовдосконаленню, саморозвитку.

Роль уявлень про суб'єкта діяльності в процесі професійного становлення психолога у ВНЗ не може бути пояснена без урахування особистісних особливостей самих респондентів. Професійний світогляд студентів-психологів формується на перетині науково-теоретичного і буденно-практичного пізнання психологічної природи людини і суспільства, внаслідок чого відрізняється внутрішньої суперечністю, еклектизмом, використанням буденних схем інтерпретації психологічної реальності, стереотипізованістю.

Для розвитку професійно-важливих якостей майбутніх психологів необхідно впроваджувати дисципліни з підготовки фахівців елементів проведення тренінгів особистісного росту, розвитку емпатійних здібностей [3].

Отже, важливою складовою в собистісно-орієнтованої парадигмі освіти є розвиток базових якостей особистості майбутнього психолога – теоретичного мислення, комунікативних, креативних, емпатійних та рефлексивних здібностей. Формування цих професійно важливих якостей дозволяє успішно працювати у нестандартних професійних ситуаціях, здійснювати проектування діяльності, використовувати прийоми аналізу діяльності та інше. Період навчання у ВНЗ, під час якого здійснюється професійна ідентифікація та професійна адаптація майбутнього спеціаліста, – найбільш важливий для розвитку особистості фахівця будь-якої сфери діяльності. Від успішного психологічного забезпечення навчально-виховного процесу великою мірою залежить ефективність підготовки молодих кадрів.

Список використаних джерел:

1. Коржуев А. В. Толерантность в контексте педагогической культуры преподавателя вуза / А. В. Коржуев, Н. Ю. Кудзиева, В. А. Попков // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 44-48.

2. Коростелев В. С. Принципы создания системы коммуникативного обучения иноязычной культуре / В. С. Коростелев, Е. И. Пассов // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 2. – С. 40-45.

3. Мурашов А. А. Гримасы толерантности: когда терпимость не терпима / А. А. Мурашов // Педагогіка толерантності. – 2004. – № 1. – С. 16-20.

4. Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г. М. Андреевой. – М., 1987. – 297 с.

УДК 159.96: 613.8

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ОНКОЛОГІЧНИХ ХВОРИХ

О. В. БУДКІНА
Н. В. ВОЛИНЕЦЬ

В умовах сьогодення онкологічні захворювання становлять значну медико-психосоціальну проблему. Незважаючи на нові підходи та методи у діагностиці та лікуванні онкологічної патології, відбувається неухильне зростання цієї захворюваності**.** В Україні онкологічна захворюваність у 2014 р. становила 384,9 нових випадків на 100 тис. населення. Онкопатологія належить до категорії хвороб із високим стресовим потенціалом, вона спричиняє часткову чи повну втрату працездатності внаслідок хронічного прогредієнтного перебігу у кожного шостого пацієнта (79,0 на 100 тис. населення), летальність становить 51,3 %, не проживає і року після встановлення діагнозу 31,4 % хворих, смертність становить 188,4 на 100 тис. населення (40,0 % захворілих та 39,2 % померлих – особи працездатного віку серед чоловіків; 26,6 та 19,9 % – серед жінок) [1]. Статистичні дані стосовно онкологічних захворювань формують певне ставлення до захворювання загалом, яке сприймається онкологічними хворими як вкрай загрозливе для життя, що і спричиняє розвиток у них широкого спектру порушень психологічної адаптації та розвитку різноманітних психологічних розладів.

З розвитком онкології стали особливо актуальними стали питання психоемоційного стану онкологічних хворих. Безсумнівно, злоякісні пухлини (рак) – це одне з захворювань, яке містить потужне психоемоційне стресове навантаження. Ця виняткова тяжкість пояснюється тим, що для більшості пацієнтів та їх родичів слово „рак” є прямим синонімом приреченості, смертельним вироком. Необхідно зазначити, що емоційне життя сучасної людини є насиченим, його визначає частота та інтенсивність емоційних навантажень, обумовлена: стрімкою зміною соціального та фізичного середовища, підвищення темпів життя та зростання його вартості, руйнування традиційних сімейних структур, соціальні та екологічні катаклізми. Людина реагує на ці особливості сучасного буття переживаннями страху, тривоги, безпорадності, туги і відчаю. Онкологічні захворювання у багатьох хворих викликають психологічний хронічний стрес. Онкологічних хворих хвилюють думки про те, як буде проходити хвороба і, наскільки вона є небезпечною для життя, оскільки серед людей існує помилкова думка, що рак – це хвороба невиліковна. Психологічний стрес онкохворих супроводжують негативні емоції, відчуженість або депресія, що можуть погіршити перебіг хвороби. Наявні у світовій науковій літературі відомості про вплив психологічного стресу на онкологічних хворих свідчать, що не тільки перебіг захворювання, а й соціально-психологічна реабілітація хворого, повернення його до активного повноцінного життя в сім'ї та суспільстві, зниження ризику повторного захворювання, переважно залежить від ставлення людини до хвороби, її душевного стану, волі, активної позиції, спрямованої на боротьбу з недугою.

Однією з важливих психологічних проблем в онкологічній клініці є також проблема реакції особистості на хворобу. Від того, як хворий ставиться до свого захворювання, залежить загальний успіх лікування. І психологічна підтримка на перших етапах терапії несприятливих емоційних впливів, є одним з найважливіших завдань на шляху безпосереднього лікування соматичного захворювання.

Завдяки дослідженням, проведеним в руслі нового напрямку сучасної психосоматики „психоонкології” (С. Грір, М. Давидов, Т. Левін, В. Кисан, Дж. Холланд), було показано, що якість життя онкологічних хворих має велику прогностичну значущість щодо виживання. В останні роки російськими вченими аналізуються дані про взаємозалежність між важкими соматичними захворюваннями і патопсихологічними і психічними розладами, які впливають на тяжкість стану, прихильність до традиційних методів лікування, ступінь дезадаптації і тривалість життя (Н. Билкіна, М. Блінов, В. Васіянова, В. Гузев, Т. Дорохова, Т. Марілова, В. Менделевич, Р. Овчарова, В. Семко, В Чулкова). Багато наукових наробок присвячено виявленню психологічних чинників, пов'язаних з особливостями перебігу хвороби, що сприяють продовженню періодів ремісії і зниження ризику рецидиву хвороби. Недостатня увага приділяється психосоціальним чинникам, що визначають успішну адаптацію до хвороби, виявленню психологічних ресурсів подолання рецидивів, тобто тим індивідуально-психологічним та соціально-психологічними характеристикам хворого, які можуть стати опорою в їхньому психологічному супроводі лікувально-реабілітаційного процесу [2].

©О. В. БУДКІНА
©Н. В. ВОЛИНЕЦЬ

Аналіз нечисленних (в основному зарубіжних) публікацій, присвячених медико-психологічним аспектам онкології, дозволяє виділити три основних напрямки, в яких ведуться дослідження цієї проблематики: 1) роль психосоціальних чинників у виникненні і маніфестації онкологічних захворювань; 2) вплив психічних і соціальних чинників на перебіг раку; 3) психосоматичні зв'язки між психосоціальними чинниками, особистістю хворого і злоякісними новоутвореннями.

Мета статті полягає у розкритті особливостей психоемоційних станів онкологічних хворих.

Злоякісні пухлини залишаються однією з основних причин смерті в світі. У багатьох онкологічних хворих, особливо у тих, які знають про злоякісності свого захворювання, розвиваються психічні розлади. Онкологічні хворі не звертаються за допомогою до психіатра, так як вважають небезпека психічного розладу несуттєвою порівняно з небезпекою для життя злоякісного процесу.

Пов’язане з успіхами хірургічного, хіміотерапевтичного і радіологічного лікування збільшення тривалості життя онкологічних хворих вимагає підвищення якості їх життя і корекції психічного стану. Якість життя онкологічних хворих в період лікування і подальшої реабілітації багато в чому залежить від впливу візуалізації злоякісного процесу і наслідків його лікування (алопеція, стома, мастектомія, сліди на шкірі в місцях проведення променевої терапії) на психіку хворого.

Дані досліджень психічного стану онкохворих осіб показали важливість створення психоонкології як нерозривної частини онкології і психіатрії, яка вивчає особистість хворої людини за наступними аспектами: якість життя онкологічного хворого; характерні риси хворої людини; ставлення до хвороби; зміни, що відбуваються з пацієнтом. Псиіхоонкологія об'єднує ряд дисциплін – психологія, психіатрія, психотерапія, психонейроіммунологія, соціальна робота з метою підвищення ефективності лікування психічних розладів у хворих із злоякісними новоутвореннями і підвищення якості життя у цих хворих. Лікування психічних розладів у хворих із злоякісними новоутвореннями не тільки покращує якість їхнього життя, але і підвищує ефективність лікування злоякісного процесу. За даними дослідників, які проводять вивчення епідеміології психічних розладів у онкологічних хворих, 47% онкологічних хворих мають психічні розлади [3].

При описі клінічної картини онкологічних хворих може бути виділено два основних психологічних варіанти, що відображають полярні типи внутрішньої картини хвороби. Перший тип, який визначається терміном гіпернозогнозія, показує ставлення до хвороби через високу значущість переживання тілесного неблагополуччя і переконаність в неможливості самостійно впоратися з симптомами соматичного захворювання. У клінічній картині виявляється тривога, депресія, іпохондрія, часто хворий звертається за медичною допомогою, потребує тривалих госпіталізацій, застосовує у лікуванні невиправдане комбінування ліків та нетрадиційну медицину. Другий тип, який визначається терміном гіпонозогнозія, показує ставлення до хвороби через зниження відповідних переживань, недооцінку значущості соматичного захворювання, переконаність в можливості самостійно впоратися з ним. Для поведінки цих хворих характерними є: несвоєчасне звернення за медичною допомогою, невиконання рекомендацій, небажання виключати контакти з шкідливими чинниками, відмова від довгострокової терапії. У хворих з вираженими проявами гіпернозогнозії і гіпонозогнозії можна прогнозувати серйозні проблеми на етапі діагностики, вибору антибластомної терапії, профілактичного протирецидивного лікування, ускладнення в післяопераційному періоді тощо [4; 5].

В клінічній онкології виділяють 4 групи онкологічних хворих: 1) хворі з передраковими захворюваннями; 2) хворі із злоякісними пухлинами, які підлягають радикальному лікуванню; 3) особи, які вилікувались від раку; 4) хворі із запущеною формою раку, які підлягають симптоматичному лікуванню [6]. О. Сімонтон та С. Симонтон виокремили якості та риси особистості, небезпечні для виникнення раку, який називається С-тип особистості (від лат. cancer – рак і typos – образ), який включає: схильність до придушення негативних емоцій і приховану залежність від інших, підвищену тривожність, гнівливість, ворожість (особливо свідомо приглушена), аутоагресія, емоційна збудливість, песимістичне ставлення до життєвої ситуації, замкненість, виражена доброзичливість і зайва щирість, надмірна готовність допомогти, схильність до депресивних реакцій, релігійність, низька соціальна активність тощо [7].

В онкологічних хворих на всіх етапах лікувального процесу спостерігаються психогенні реакції, що розрізнюються за ступенем виразності, клінічними проявами і психологічним змістом. Ступінь виразності реакції коливається від легкої (комплекс нерізко виражених розладів, що наближаються до невротичного рівня) до важкої (сила переживань набуває значної інтенсивності, досягаючи майже психотичного рівня). Проміжне положення займає середній ступінь виразності реакції, що відповідає невротичному рівню. До провідного розладу при цих реакціях відносяться тривога, що досягає іноді рівня страху чи навіть жаху, зниження настрою (від безрадісного, сумного – до глибокої туги), апатія, іноді дисфорія (тужно-злісний настрій). Ступінь виразності реакцій та її симптоматика пов’язані насамперед з тим чи іншим етапом лікувального процесу й преморбідними особливостями особистості хворих [8].

Ситуація зустрічі з онкологічним захворюванням є для кожного хворого безумовно конфліктною, причому цей конфлікт має суто психологічний характер, оскільки, насамперед, він пов'язаний з безпосередньою загрозою для життя. Хворий, потрапляючи в подібну ситуацію, перед обличчям небезпеки відчуває тривогу, страх, що найчастіше призводить до фіксації психічних порушень та дезорганізації поведінки. Загроза для життя призводить до високого рівня емоційної напруги і порушення значущих відносин особистості. У подібній ситуації формуються механізми психологічного захисту спрямовані на усунення чи значне зменшення почуття тривоги, пов'язаного з наявністю усвідомленого конфлікту. Психологічний захист покликаний немов би відмежовувати свідомість хворого від тих переживань, які своєю змістовною стороною травмують психіку. Психологічний захист при своєму виникненні і подальшому розвитку має ряд конкретних механізмів, форм і типів, а саме: „заперечення", „придушення", „проекція", „ідентифікація", „регресія", „ізоляція", „раціоналізація", „конверсія" тощо. Психологічний захист може бути як успішним, так і неуспішним. Вибір онкологічними хворими компенсаторних механізмів відбувається, як правило, на неусвідомлюваному рівні і пов'язаний з тими чи іншими преморбідними особливостями особистості [9].

Виділяється п'ять фаз реагування на злоякісні новоутворення і рак:

1 фаза (анозогнозична): з'являється слідом за першим припущенням з наявності в пацієнта злоякісного новоутворення. Вона характеризується запереченням наявності в себе онкологічної патології, зменшенням важкості свого стану, анозогнозією, переконаністю, що діагноз є помилковим;

2 фаза (дисфорична): настає після підтвердження діагнозу, виявляється бурхливим протестом, дисфорією, схильністю робити агресивні дії у ставленні оточуючих людей чи себе (наприклад, суїцидальні);

3 фаза (аутосугестивна): характеризується прийняттям фактів про наявність у пацієнта злоякісного процесу і необхідності тривалого лікування в сполученні з „веденням торгу" – „головне, щоб не було болю";

4 фаза (депресивна): настає після тривалого періоду терапії та проявляється поступовою втратою надії на видужання, появою песимізму, пригніченості і пасивності;

5 фаза (апатична): з'являється на останніх етапах захворювання, виражається „примиренням" хворого з долею, прийняттям будь-якого результату, супроводжується байдужністю стосовно зовнішніх і внутрішніх процесів [10].

Зіткнення з діагнозом „онкологічне захворювання" найчастіше є сильним стресом для будь-якої людини і активізує різні психологічні реакції. Процес переживання ситуації хвороби має кілька закономірних етапів, кожен з яких диктує необхідність організації взаємодії з пацієнтом відповідно до його індивідуальності, тому розуміння фаз переживання хвороби є важливим інструментом налагодження контакту в системі „лікар-пацієнт". Виділяють наступні фази: переддіагностична фаза, фаза встановлення діагнозу, фаза лікування, фаза післяопераційного догляду (реабілітація), прогресуюча. Психічні переживання і поведінка онкологічних пацієнтів в період кожної фази лікування індивідуальні, дуже різні і залежать від різних чинників (особистісних характеристик, попереднього досвіду, ранимості пацієнта, віку, статі, соціального положення, лікування і перебігу захворювання, прогнозу тощо). Комплекс лікувальних, у тому числі психотерапевтичних, впливів повинен здійснюватися на всіх етапах до останнього моменту життя хворого [11].

У сучасному світі швидкими темпами розвивається порівняно молода, але дуже значуща наука – онкопсихологія. Фахівці в цій галузі надають психологічну підтримку людям з онкологічними захворюваннями, а також їх родичам і лікарям. В Європі та США соціально-психологічна підтримка онкологічних пацієнтів давно є стандартом лікування. В Україні при лікуванні онкохворих не враховується вплив їхнього емоційного стану на рак. Проте, необхідність інтегрувати у цю сферу спеціалістів психологічного профілю обґрунтована наступними чинниками: 1) психологічні причини виникнення будь-якого тяжкого соматичного захворювання, зокрема онкологічного, є досить впливовими, що підтверджено численними дослідженнями, які доводять: дуже велике значення має так звана передісторія людини, у якої виникла онкологічна хвороба (певні драматичні події, зміна життєвого сценарію, до якого людина була не готовою, втрата важливих стосунків, деструктивний психологічний стан, що передує хворобі тощо); 2) після закінчення лікування в медичному закладі пацієнт опиняється сам на сам із життям, яке відчутно змінило свій формат, з огляду на те, що його ресурси (фізичні та психологічні) зазнали суттєвої трансформації, він потребує тривалої ремісії. А, отже, психологічна допомога онкологічному хворому в реінтеграції його життєвої історії, стабілізації емоційного та когнітивного стану, активізації внутрішніх ресурсів, які надають силу лікуватися та планувати своє майбутнє, незамінна, вона є важливою складовою класичного онкологічного лікування. Також саме психолог-надає психологічну підтримку родичам (близьким людям) онкологічних хворих, які також потребують допомоги, так як і сам пацієнт [12]. Найбільше в сім'ї онкохворої людини страждає той,

хто бере на себе відповідальність за догляд, пошук лікарів і ліків. Ця людина вже не живе власним життям і дуже швидко вигорає емоційно.

Онкологічне захворювання призводить до виникнення набагато більш серйозних психосоціальних наслідків, ніж будь-яке інше захворювання. У реабілітаційних заходах виділяють три складові: медичну, або тілесну реабілітацію, соціальну реабілітацію та професійну (трудову) реабілітацію.

Психосоціальна онкологія розглядається як мультидисциплінарний субспеціальності розділ в онкології. В онкологічних клініках Америки, Європи, Австралії існують постійно діючі програми з надання соціальної та психологічної допомоги онкологічним хворим та їхнім родинам. Психосоціальна онкологія є спеціальністю в лікуванні раку, пов'язана з розумінням і лікування соціальних, психологічних, емоційних, духовних, якість їхнього життя і функціональні аспекти раку, від профілактики до допомоги при важку втрату. Це цілісний підхід до лікування раку, який усуває ряд дуже важливих потреб людини, який може поліпшити якість життя людей, які страждають від раку.

Психосоціальна онкологія є спеціальністю в лікуванні раку, пов'язана з розумінням і лікуванням соціальних, психологічних, емоційних, духовних і функціональних аспектів раку на всіх стадіях захворювання – траєкторія від профілактики до втрати. Психосоціальна онкологія включає в себе всебічний підхід до людини до онкологічної допомоги, що розглядається весь діапазон людських потреб, які можуть поліпшити або оптимізувати якості життя людей і їх мереж, які постраждали від раку. Вплив хвороби може також посилити проблеми повсякденного життя, наприклад, в подружніх стосунках і труднощі або питання сімейної комунікації.

Постановка онкологічного діагнозу найчастіше в корені змінює світогляд людини, її ставлення до себе, до оточуючих людей, до життя. Завдяки зміні життя і праці в сучасному суспільстві можна констатувати виразний приріст хронічних соматичних захворювань з різною етіологією, патогенезом, симптоматикою і прогнозом. Часті психічні реакції на ракове захворювання – це депресії, сильне почуття страху і втрата впевненості. При цьому депресію в цьому випадку важливо розглядати не тільки як болісний процес, але і як останній можливий вихід з безвихідної ситуації. Тоді депресивна реакція постає як захисна реакція і змінює позицію щодо депресивного хворого. Часті психічні реакції на ракове захворювання – це депресії, сильне почуття страху і втрата впевненості.

Данський психотерапевт Й. Бекман запропонував оцінювати особливі риси характеру пацієнта, складаючи психологічну карту. Він запропонував 10 головних причин розвитку хвороб, в тому числі і раку: 1) негативне ставлення до себе і оточуючих; 2) впертість і негнучкість характеру; 3) розчарування і підозрілість; 4) злопам'ятність і нездатність прощати; 5) почуття провини і самобичування; 6) вразливість і уразливість; 7) заклопотаність і невпевненість; 8) ослаблений контроль за своїми почуттями; 9) нестабільність і агресивність; 10) збудливість і нервозність. Й. Бекман довів, що наявність будь-якої із зазначених рис характеру знижує опірність організму і призводило до хвороб [2].

Реабілітація онкологічних хворих повинна носити комплексний характер, включаючи використання різних методів лікування і впливу. Реабілітаційні заходи повинні починатися на діагностичному етапі, тривати в умовах стаціонару і після виписки з нього протягом не менше 1-5 років – періоду, протягом якого визначаються багато параметрів життя хворих в плані лікування за радикальною програмою. Лікувально-реабілітаційна робота з онкологічними хворими побудована на основі системи вимог про належну поведінку медичних працівників, відповідної медичної деонтології. В рамках біомедичного підходу розроблені такі основні терапевтичні принципи як поєднання радикалізму і дбайливого ставлення до органів і тканин на операційному етапі, профілактика післяопераційних ускладнень, заняття лікувальною фізкультурою за спеціальними програмами, виконання органозберігаючих, реконструктивно-пластичної операцій та ендопротезування, що попереджає лікарська корекція імунологічних та метаболічних порушень, що розвиваються в результаті проведення традиційного протипухлинного лікування [5].

Психічний стан хворих з онкологічною патологією характеризується зниженням настрою і активності в поєднанні з тривожним напруженням, пов'язаним з низьким контролем над хворобою, її рецидивуючим характером і невизначеністю прогнозу. Для хворих на онкологічні захворювання характерними є: обмежений репертуар долаючої стрес поведінки, знижений рівень соціально-особистісних компетенцій, особливо в сфері тілесності, соціальної активності, креативності та ціннісного (духовного) осмислення дійсності, а також низький рівень задоволеності соціально-психологічною підтримкою. Хворим на рак людям потрібна спеціалізована допомога онкопсихолога, який допоможе адаптуватися в ситуації хвороби та здійснювати їхній психологічний супровід в майбутньому.

Список використаних джерел:

1. Рак в Україні, 2014-2015. Захворюваність, смертність, показники діяльності онкологічної служби / З. П. Федоренко, Л. О. Гулак, Ю. Й. Михайлович [та ін.] // Бюлетень національного канцер-реєстру України. – К., 2016. – № 17. – 144 с.
2. Холланд Дж. Психоонкология. История развития / Дж. Холланд, Н. М. Ривкина // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – С. 14-23.
3. Смулевич А. Б. Психические расстройства в онкологии (результаты мультицентровой программы „СИНТЕЗ") / А. Б. Смулевич, А. В. Андрющенко, Д. А. Бескова // Психические расстройства в общей медицине. – 2009. – № 01. – С: 4-12. – Електронний ресурс. – Режим доступу : http://con-med.ru/magazines/psikhicheskie_rasstroystva_v_obshchey_meditsine/psikhicheskie_rasstroystva_v_obshchey_meditsine-01-2009/psikhicheskie_rasstroystva_v_onkologii_rezultaty_multitsentrovoy_programmy_sintez_.
4. Лурия Р. А. Внутренняя картина болезней и иатрогенные заболевания / Р. А. Лурия ; [4-е издание]. – М. : Медицин, 1977. – 111 с.
5. Андрющенко А. В. Основные принципы реабилитации онкологических больных. В кн.: Сборник материалов VI Всероссийскиого съезда онкологов / А. В. Андрющенко. – М., 2005. – С. 39-40.
6. Нестеренко І. Онкологічні захворювання і психологічні фактори / Інна Нестеренко // персонал. – 2014. – № 6. – Електронний ресурс. – Режим доступу : http://www.persona-l.pp.ua/rubrics/poznavatelno/onkologchn-zaxvoryuvannya-psixologchn-faktori
7. Simonton O. C. Belif systems and mangement of the emotional aspects of melignancy / Simonton O. C., Simonton S. S. // J. of. Transpersonal Psychology. – 1975. – P. 29–47.
8. Мереуцэ И. Психосоматические исследования онкологических заболеваний / Ион Мереуцэ. – Электронный ресурс. – Режим доступа : http://gisap.eu/ru/node/52572.
9. Корушина Е. Особенности личности и психокоррекция онкологических больных / Елена Корушина. – Электронный ресурс. – Режим доступа : https://www.b17.ru/article/psihokorreyktsia_onko_boln/.
10. Урванцев Л. П. Психология соматического больного / Л. П. Урванцев. – Ярославль, 2000. – 215 с.
11. Психологическая тактика сопровождения онкологического больного : пособие для врачей [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://revolution.allbest.ru/psychology/d00476752.html
12. Березко І. В Україні онкопсихолог є швидше винятком, аніж частиною команди / Іванна Березко // Ваше здоров'я. – 02.06. 2017. – Електронний ресурс. – Режим доступу : http://www.vz.kiev.ua/ivanna-berezko-v-ukrayini-onkopsyholog-ye-shvydshe-vynyatkom-anizh-chastynoyu-komandy/

УДК 159.97-053.6

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ АГРЕСИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ

О. В. ВАРГАТА
Ю. Ю. МІХАЛЕЦЬ

Проблема агресивності є однією з найбільш актуальних проблем у сучасній психології. Криза соціальної системи, зростання екологічної та економічної нестабільності, зміни у політичній ситуації все це відбилося на свідомості, почуттях та поведінці дітей, підлітків, молоді. Поляризація доходів, вільна торгівля призвели молоде покоління до користолюбства, хабарництва, шахрайства, рекету. Тривожним симптомом є зростання числа неповнолітніх з девіантною поведінкою, що виявляються в асоціальних діях (алкоголізм, наркоманія, порушення громадського порядку, хуліганство, вандалізм і ін.). У суспільстві, де висміюються ентузіазм та благородні прориви, здійснюються акти вандалізму у ставленні до пам'яток культури, а дорослі час від часу демонструють приклади непокори, стає все важче виховувати підростаюче покоління. Статистика свідчить про зростання відхилень у поведінці серед осіб різних соціальних і демографічних груп. Особливо важко в цей період підліткам [4].

В Україні також спостерігається стійка тенденція до погіршення криміногенної ситуації в підлітковому середовищі. На фоні зменшення рівня дрібних злочинів, скоєних неповнолітніми, зростає рівень – важких і – особливо важких, істотним моментом яких є жорстокі прояви агресії. З'являється все новий вигляд неформальної поведінки: підлітки беруть участь у воєнізованих формуваннях, у рекеті, співпрацюють із мафією, займаються проституцією і сутенерством. Ми є свідками зміни всієї соціальної структури суспільства, інтенсивних процесів розшарування населення за майновою ознакою, по відношенню до різних форм власності. На ґрунті соціальних суперечностей виникають міжгрупові і міжособистісні конфлікти. Почастішали випадки групових бійок підлітків, що носять запеклий характер. Професійний інтерес психологів до різних видів і рівнів змін особи неповнолітніх і особливостей їхніх характерів вельми високий і стійкий багато років. Про це свідчать спрямованість і кількість робіт, присвячених проблемі агресивної поведінки [1].

Дослідженням проблеми агресивності на фундаментально-теоретичному і на прикладному рівнях займалися психологи різних шкіл та напрямів (Р. Ардрі, А. Бандура, А. Басс, Л. Берковіц, Р. Берон, Д. Долорд, Д. Зільман, К. Лоренц, Н. Міллер, Д. Тедеші, Р. Фельсон, С. Фешбах, З. Фройд та ін.). Розробці практичної сторони агресії у підлітковому періоді присвячені праці ряду зарубіжних і вітчизняних науковців: К. Додж, М. Каплан, К. Лебединської, Ю. Можгінського, А. Патерсон, М. Райської, А. Стаценко, Г. Сухаревої, Р. Хусман та ін. Однак, ґрунтовних досліджень психологічних особливостей агресивності у підлітковому віці та умов її подолання на сьогоднішній день немає [5].

Метою статті є проведення теоретичного та емпіричного дослідження психологічної корекції агресивності підлітків.

Підлітковий вік – один із найбільш складних періодів розвитку людини. Не дивлячись на відносну короткочасність (з 14 до 18 років), він практично багато в чому визначає все подальше життя індивідуума. Саме в підлітковому віці переважно відбувається формування характеру й інших основ особи.

Агресія походить від латинського слова „aqqressio” – напад. У тлумачному словнику С. Ожегова та Н. Шведова дається два визначення:

1. „Незаконне, з погляду міжнародного права, застосування сили однією державою проти суверенітету, територіальної недоторканності чи політичної незалежності іншої іноземної держави”.

2. „Відкрита ворожість, що викликає ворожість”. У психологічному словнику під редакцією В. Зипченко і Б. Мещерякової дається визначення: „Агресія – це будь-яка форма поведінки, спрямована на образу чи заподіяння шкоди іншій живій істоті, яка не бажає такого ставлення”.

У словнику з соціальної педагогіки Л. Морданаєва використовується визначення агресії, як поведінки з нанесенням фізичної і моральної травми іншій людині чи загрозою такої.

Агресія – це антисоціальна поведінка, яка порушує які-небудь соціальні або культурні норми, особливо правові. Коли ці вчинки досить незначні, їх називають правопорушеннями, а коли серйозні та караються у карному порядку – злочинами. Слово „агресія” надзвичайно часто вживається сьогодні в найширшому контексті і тому потребує серйозного „очищення” від цілого ряду нашарувань і окремих змістів. Автори у своїх дослідженнях, монографіях по-різному визначають агресію та агресивність: як вроджену реакцію людини для „захисту території” (Лоренц,

Ардрі); „як установку до панування” (Моррісон); „реакцію особистості на ворожу для людини навколишню дійсність” (Хорці, Фромм) [3].

Набуває особливої актуальності дослідження девіантної поведінки неповнолітніх і шляхи її корекції у зв'язку із зниженням вікових меж. Найчастіше коріння агресивності і підвищеної тривожності йде в раннє дитинство, закріплюючись або згладжуючись в пізнішому віці [6].

Якщо раніше вважалося, що поведінка, що відхиляється, властиво винятково підліткам чоловічої статі, то останніми роками і підлітки жіночої статі привертають все більше уваги. І справа не тільки в зростанні дрібних правопорушень, алкоголізації і токсикоманії у дівчат. Украй важливим є те, що ці відхилення набувають у них великої соціальної значущості і, відповідно, бувають важчими. При цьому підлітки жіночої статі все частіше стають „натхненниками” і ініціаторами порушень поведінки у хлопчиків [2].

У числі різноманітних, взаємозв'язаних чинників, зумовлюючих прояв поведінки, що відхиляється, можна виділити такі, як:

- індивідуальний чинник, що діє на рівні психобіологічних передумов асоціальної поведінки, які утрудняють соціальну адаптацію індивіда;
- психолого-педагогічний чинник, що виявляється в дефектах шкільного і сімейного виховання;
- соціально-психологічний чинник, що розкриває несприятливі особливості взаємодії неповнолітнього зі своїм найближчим оточенням в сім'ї, на вулиці, в учбово-виховному колективі;
- особистий чинник, який, перш за все, виявляється в активно-виборчому відношенні індивіда до середовища спілкування, якому надається перевага, до норм і цінностей свого оточення, до педагогічних дій сім’ї, школи, громадськості, а також в особистих ціннісних орієнтаціях і особистій здібності до саморегулювання своєї поведінки;
- соціальний чинник, що визначається соціальними і соціально-економічними умовами існування суспільства.

Виявлення негативних впливів утруднене, перш за все, тому що вони не виступають ізольовано, а представляють взаємодію найрізноманітніших чинників, що діють з різним негативним внеском у розвиток поведінки, що відхиляється: людський розвиток обумовлений взаємодією багатьох чинників: спадковості, середовища (соціальної, біогенної, абіогенної), виховання , власної практичної діяльності людини [10].

Серед форм агресивних реакцій, що зустрічаються в різних джерелах, необхідно виділити наступні:

- Фізична агресія (напад) – використання фізичної сили проти іншої особи.
- Непряма агресія – дії, які обхідними шляхами направлені на іншу особу (плітки, злобні жарти), і ні на кого не направлені вибухи люті (крик, тупання ногами, биття кулаками по столу, грюкання дверима і ін.).
- Вербальна агресія – вираз негативних відчуттів як через форму (крик, сварка), так і через зміст словесних відповідей (погрози, прокляття, лайка).
- Схильність до роздратування – готовність до прояву при щонайменшому збудженні, запальності, різкості, грубості.
- Негативізм – опозиційна манера поведінки, направлена проти авторитету або керівництва. Може наростати від пасивного опору до активної боротьби проти сталих законів і звичаїв [9].

Із форм ворожих реакцій виділяються:

- Образа – заздрість і ненависть до тих, що оточують, обумовлена відчуттям гіркоти, гніву на весь світ за дійсні або уявні страждання.
- Підозрілість – недовіра й обережність по відношенню до людей, заснована на переконанні, що оточуючі мають намір заподіяти шкоду.

Агресивні підлітки вирізняються деякими загальними рисами. До таких рис відноситься бідність ціннісних орієнтацій, їх примітивність, відсутність захоплень, вузькість і нестійкість інтересів. У цих дітей, як правило, низький рівень інтелектуального розвитку, підвищена навіюваність, копіювання, недорозвиненість етичних уявлень. Їм властива емоційна грубість, озлобленість, як проти однолітків, так і проти дорослих. У таких підлітків спостерігається крайня самооцінка (або максимально позитивна, або максимально негативна), підвищена тривожність, страх перед широкими соціальними контактами, егоцентризм, невміння знаходити вихід з важких ситуацій, переважання захисних механізмів над іншими механізмами, що регулюють поведінку. Разом із тим серед агресивних підлітків зустрічаються і діти добре інтелектуально і соціально розвинені. У них агресивність виступає засобом підняття престижу, демонстрації своєї самостійності, дорослості.

Поєднання несприятливих біологічних, психологічних, сімейних і інших соціально-психологічних чинників спотворює весь спосіб життя підлітків. Підлітки потрапляють під сильний вплив підліткової групи, що нерідко формує асоціальну шкалу життєвих цінностей. Сам спосіб

життя, середовище, стиль і коло спілкування сприяють розвитку і закріпленню девіантної поведінки. Таким чином, негативний мікроклімат, що має місце в багатьох сім'ях сприяє виникненню відчуженості, грубості. Ось кілька висловів самих підлітків про свої стосунки з батьками: „Вони (батьки) не бачать у нас людину, здатну самостійно оцінювати і розуміти життя. Вони не дозволяють нам гуляти, дружити з ким хочемо, бачать у дружбі щось погане, непристойне, намагаються спіймати на слові, не вірять, коли говоримо правду, не дають думати і жити самостійно...” . „Ми з мамою ще жодного разу не говорили щиро, я б могла розповісти все, що мене хвилює, іншій жінці, яка мене зрозуміє...”. „Дізнатися про кохання від дорослих я не намагаюся, вважаю, що це не має сенсу, вони все одно не скажуть” [2].

На першій стадії підліткового періоду (10-11 років) дитину характеризує вельми критичне ставлення до себе. Близько 34% хлопчиків і 26% дівчаток (за даними Д. Фельдштейна) дають собі повністю негативні характеристики, відзначаючи переважання негативних рис і форм поведінки, зокрема грубості, жорстокості, агресивності. При цьому у дітей цього віку переважає фізична агресивність і найменше виражена агресивність непряма. Вербальна агресія і негативізм знаходяться на одному ступені розвитку [8].

Ситуативно-негативне відношення до себе зберігається і на другій стадії підліткового віку (у 12-13 років), обумовлюється, значною мірою, оцінками оточуючих, як дорослих, так і однолітків. У цьому віці найбільш вираженим стає негативізм, наголошується зростання фізичної і вербальної агресії, тоді як агресивність непряма, хоч і дає зрушення в порівнянні з молодшим підлітковим віком, все ж таки менш виражена [6].

На третій стадії підліткового віку (у 14-15 років) спостерігається зіставлення підлітком своїх форм поведінки з певними нормами, прийнятими в референтних групах. При цьому на перший план у них виходить вербальна агресивність, що на 20% перевищує показники 12-13 років і майже на 30% в 10-11 років. Агресивність фізична і непряма підвищуються неістотно, також як і рівень негативізму.

Становлення агресивної поведінки – це складний і багатогранний процес, в якому діє низка чинників. Найгостріше постає проблема агресивної поведінки у підлітковому віці, коли відбувається перехід до нового щабля розвитку особистості [7].

Виходячи з аналізу психологічної літератури, ми спрямували наше дослідження на вивчення впливу особистісних характеристик на прояв агресивності у підлітковому віці. Нами було висунуто припущення про те, що на рівень прояву агресивності впливають особистісні характеристики. Для дослідження агресивності підлітків з урахуванням поставлених нами задач використовувались наступні методики психодіагностичного методу: методика діагностики показників і форм агресії А. Басса та А. Дарки (адаптація А. Осницького); Тест А. Ассінгера (оцінювання агресивності у стосунках); методика „Самооцінка психічних станів” (за Г. Айзенком). Інтерпретація методики діагностики показників і форм агресії А. Басса та А. Дарки (адаптація А. Осницького).Використання даної методики дало можливість отримати широку інформацію для дослідження агресивної поведінки підлітків. Під час тестування виявилося, що у нашій вибірці (20 осіб) з високим та середнім рівнем вираженості агресії спостерігалося до 43,3% учнів. Низький рівень показали 13,4% досліджуваних. Отримані нами дані показують прояв агресивності хлопців підліткового віку. Високий рівень вираженості агресії спостерігається у 53,3% хлопців, а середній рівень агресії виявлений у 40% хлопців. Низький рівень проявився лише у 6,7% хлопців. Наочно демонструють, що високий рівень агресії переважає .При зіставленні рівнів та форм агресії нами було встановлено, що серед підлітків з високим рівнем агресії (26,6%) перевага серед шести форм агресії надавалась фізичній та вербальній; із середнім рівнем (13,4%) – непрямій; з низьким (10%) – загальній як заздрості й ненависті до оточуючих. Інтерпретація тесту А. Ассінгера (оцінювання агресивності у стосунках). Використання даного тесту дало можливість отримати широку інформацію для дослідження агресивності у стосунках підлітків. Під час тестування виявилося, що у нашій виборці (20 осіб) з високим рівнем агресивності спостерігалось 70% та середнім рівнем вираженості агресивності спостерігалося до 30% учнів. Низький рівень показали 0% досліджуваних. Показники наочно демонструють, що середній рівень агресивності у стосунках найбільш широко виражений – 37,4, а високий рівень агресивності менш виражений ніж середній – 23,8.

Узагальнюючи отримані дані можна зробити висновок, що в даному віковому періоді агресивність у стосунках знаходиться на середньому рівні, що означає помірну агресивність, з якою досить успішно крокується по життю, оскільки достатньо здорового честолюбства та самовпевненості у підлітків.

Інтерпретація методики „Самооцінка психічних станів” (за Г. Айзенком). Використання даної методики дало можливість отримати широку інформацію для дослідження самооцінки психічних станів. Під час тестування виявилося, що у нашій виборці (20 осіб) з високим рівнем тривожності – 25% учнів; фрустрації – 30%;агресивності спостерігалось 50%; ригідності – 55 %. З середнім рівнем вираженості тривожності – 30%; фрустрація – 20%; агресивності спостерігалося до 20% учнів; ригідність – 40%. Низький рівень показав, що тривожність – 45% досліджуваних;

фрустрація – 50%;агресивність спостерігалась у 30% досліджуваних; ригідність – 5%. Більшість показників знаходиться в межах норми. Індекс тривожності знаходиться на межі допустимого рівня. Індекс фрустрації у всіх випробовуваних в межах норми. Лише у одного випробуваного індекс агресивності завищений, але за іншими характеристиками в межах норми. У піддослідних індекс ригідності знаходиться на межі норми.

На підставі проведеного теоретичного та емпіричного аналізу можна зробити такі висновки:

1. Здійснено теоретичний аналіз, де дізнались про наукові підходи до вивчення особливостей психологічної корекції агресивності у дітей підліткового віку. Таким чином, агресія – це будь-яка форма поведінки, націленого на образу чи заподіяння шкоди іншій живій істоті, яка не бажає подібного поводження. Це визначення підкреслює, що агресія – це модель поведінки, а не емоція або мотив.

Підліткова агресивність є комплексне особистісне утворення, а причинами агресивності можуть бути як психологічні (порушення мотиваційної, емоційної, вольової або моральної сферах), так і соціально-психологічні чинники (дезінтеграція сім'ї, порушення емоційних зв'язків у системі дитячо-батьківських відносин, особливості стилю виховання). Дітей з підвищеною агресивністю відрізняють озлобленість, самовпевненість, нестриманість. Дитина повинна відчути, що її люблять, цінують, хочуть бачити більш стриманою, великодушною, яка вміє володіти собою, що потрібно позбавлятися від поганих вчинків.

2. У проведеному емпіричному дослідженні, були використанні такі методики: тест А. Ассінгера (оцінювання агресивності у стосунках); методика „Самооцінка психічних станів" (за Г. Айзенком); методика діагностики показників і форм агресії А. Басса та А. Дарки (адаптація А. Осницького).

Таким чином, дані методики показали, що у групі досліджуваних 50% від загальної кількості учнів мають схильність до прояву агресивності. З тесту оцінювання агресивності у стосунках у групі досліджуваних 70%, що означає високий рівень агресивності. За методикою діагностики показників і форм агресії, також високий рівень агресивності. Тому була розроблена корекційна програма.

Список використаних джерел:

1. Ананьєв Б. Г. Про людину, як об'єкт і суб'єкт виховання / Б. Г. Ананьєв // Вибрані психологічні праці в 2-х томах. Т.1 . – М. : Вища школа, 1980. – С. 300–310.
2. Андрієнко В. К. Система перевиховання підлітків в умовах спеціальної школи / В. К. Андрієнко, Ю. В. Гербєєв, А. І. Невський. – Москва, 1990. – 233 с.
3. Беличева С. А. Основы превентивной психологии / С. А.Беличева. – М. : Социальное здоровье России, 1994. – 224 с.
4. Безпалько О. Спілкуємось та діємо : [навч.-метод.посіб.] / О. Безпалько, Ж. Савич. – К. : Навч. книга, 2002.
5. Горьковая І. А. Медико-психологічне дослідження формування характеру делінквентних підлітків : [автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук] / І. А. Горьковая. – Санкт-Петербург, 1992.
6. Іванова В. В. Прояви агресивності у підлітковому віці / В. В. Іванова. // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 5.
7. Іванова Л. Ю. Агресивність, жорстокість і відносини старшокласників. / Л. Ю. Іванова. // Зб. Проблеми особи, профілактика відхилень в її розвитку. – Москва та Архангельськ, 1993.
8. Ткачук А. Агресія як форма прояву девіантної поведінки / А. Ткачук // Психолог. – 2010. – № 45.
9. Шипунова Т. В. Агресія і насильство як елементи соціокультурної реальності / Т. В. Шипунова., 2002. – 95 с.
10. Щербаков А. І. Соціальна робота з групами девіантної поведінки / А. І. Щербаков, 2000. – 50 с.

УДК 658.8:640.43]

СПЕЦИФІКА МАРКЕТИНГУ В РЕСТОРАННОМУ БІЗНЕСІ

С. П. ГАВРИЛЮК

Досягнення макроекономічної стабілізації та оздоровлення економіки України пов'язане з підвищенням ефективності функціонування окремих підприємств. Покращення економічних показників діяльності підприємств ресторанного бізнесу, формування їх конкурентних переваг в період фінансово-економічної кризи можна забезпечити за допомогою впровадження маркетингового планування в підприємствах, що визначатиме модель їх ринкової поведінки. У зв'язку з цим зростає актуальність удосконалення маркетингової діяльності закладів ресторанного господарства.

Метою статті є виявлення специфіки ресторанного маркетингу за результатами систематизації особливостей маркетингової діяльності вітчизняних підприємств ресторанного господарства, а також висвітлення його сучасного інструментарію.

Динамічний розвиток вітчизняного ринку ресторанних послуг, що проявляється у посиленні конкурентної боротьби за клієнтів і окремі сегменти ринку, підвищенні значущості якості ресторанного обслуговування, постійному збільшенні кількості видів послуг, що надаються споживачам закладами ресторанного господарства та каналів їх збуту, змушує заклади ресторанного господарства шукати нові підходи до організації власної діяльності, зокрема удосконалювати прийоми маркетингу в ресторанній сфері.

Підприємства ресторанного господарства виконують важливі соціальні завдання, пов'язані із задоволенням життєвих потреб населення у послугах з організації харчування і дозвілля. Сучасний ринок ресторанних послуг характеризується негативними тенденціями розвитку через економічну і політичну кризу в Україні, яка торкнулася абсолютно всіх сфер діяльності. Деякі престижні заклади вже втратили частину клієнтів і закрилися, а підприємства середньоцінового та низькоцінового сегменту поки що зберігають стабільність. Відкриваються нові підприємства також значно рідше: обладнання для ресторанів, меблі, предмети інтер'єру подорожчали – все це виробляють і купують за кордоном.

Під впливом різних факторів (передусім економічного, політичного та соціально-демографічного характеру) кількість підприємств ресторанного господарства в Україні за останні п'ять років мала тенденцію до зменшення (табл. 1).

Таблиця 1

Динаміка кількості підприємств з організації харчування в Україні за 2010–2015 рр.

Вид економічної діяльності за КВЕД-2010	Кількість підприємств, од.					
	2010 р.	2011 р.	2012 р.	2013 р.	2014 р.	2015 р.
діяльність ресторанів, надання послуг мобільного харчування	6093	6159	5701	6061	4830	4712
постачання готових страв	654	687	605	589	472	464
обслуговування напоями	1289	1249	1053	1017	798	752
Всього за видом „діяльність із забезпечення стравами та напоями"	8036	8095	7359	7667	6100	5928
	Базові темпи зміни кількості підприємств, од.					
діяльність ресторанів, надання послуг мобільного харчування	-	1,08	-6,43	-0,53	-20,73	-22,67
постачання готових страв	-	5,05	-7,49	-9,94	-27,83	-29,05
обслуговування напоями	-	-3,10	-18,31	-21,10	-38,09	-41,66
Всього за видом „діяльність із забезпечення стравами та напоями"	-	0,73	-8,42	-4,59	-24,09	-26,23

Примітка. *Побудовано за даними Державної служби статистики України [2, с. 345].*

© *С. П. ГАВРИЛЮК*

У 2015 р. в країні функціонувало 5928 підприємств за видом „діяльність із забезпечення стравами і напоями” (за КВЕД-2010), що на 26,23% менше порівняно з аналогічним періодом 2010 р. (8036 од.). Протягом цього періоду найменшими темпами скорочувалася кількість закладів ресторанного господарства, що здійснювали свою діяльність за видом „діяльність ресторанів, надання послуг мобільного харчування” – зменшення становило – 22,67%, а найбільше скорочення торкнулося закладів ресторанного господарства за видом діяльності „обслуговування напоями” (–41,66%).

Багато підприємств ресторанного господарства України протягом досліджуваного періоду, намагаючись зміцнити свої конкурентні позиції на ринку, вдавалися до різних маркетингових заходів. Розвиток саме нецінової конкуренції особливо чітко простежувався у сегменті ресторанного обслуговування. Маркетингові стратегії діючих в Україні ресторанів забезпечили їм достатньо стійкі конкурентні переваги (завдяки використанню сучасних маркетингових інструментів) та, як наслідок, змогу ефективно функціонувати на ринку навіть в умовах економічної кризи (особливо, якщо такі ресторани були орієнтовані на демократичну цінову політику, забезпечуючи споживачам якісний сервіс одночасно з оптимізацією своїх витрат). Саме цим, зокрема, можна пояснити те, що протягом 2011-2015 рр. середньорічні темпи зміни кількості підприємств за видом „діяльність ресторанів, надання послуг мобільного харчування” були найбільш стабільними і становили 1.08, –6,43, –0,53, –20,73 та –22,67% відповідно.

Рис. 1. Динаміка товарообороту та фінансових результатів підприємств з організації харчування в Україні

Примітка. *Розроблено автором на основі [2, с. 353-354].*

За даними Державної служби статистики України товарооборот підприємств з організації харчування протягом 2010-2015 рр. зріс на 56,2%, незважаючи на незначне скорочення (на 7%) у 2014 р. порівняно з аналогічним періодом 2013 р., що свідчить також про збільшення фактичної ємності ринку (рис 1). Аналізуючи статистичні дані слід відзначити, що за час кризи (2013-2015 рр.) фінансовий результат закладів ресторанного господарства в Україні знизився майже в 10 разів (на 959%) порівняно з 2012 р.

Зростання цін на продовольчі товари, енергоносії та збільшення інших витрат обумовили збільшення поточних витрат та необхідність підвищення цін на продукцію та послуги закладів ресторанного господарства, що призвело до зменшення середнього чеку, споживачі стали більш економними. Завданнями закладів ресторанного господарства є забезпечення стабільної діяльності та недопущення втрати клієнтів. За цих умов маркетингове планування та активізація маркетингової діяльності стають все більш важливими та необхідними.

Мета ресторанного маркетингу – створення необхідних умов для пристосування до вимог ринку, підвищення конкурентоспроможності й прибутковості підприємств ресторанного господарства.

Головним чинником посилення впливу закладів ресторанного господарства на перебіг економічних процесів можна вважати перехід від виробничої орієнтації ресторанного бізнесу до маркетингової. Їхня принципова відмінність полягає у тому, що при виробничій орієнтації ресторани концентрують свої зусилля на виробничо-технологічних, організаційних та обслуговуючих аспектах вдосконалення ресторанних продуктів. Маркетингова орієнтація передбачає фокусування зусиль і можливостей рестораторів на виявленні реальних і потенційних запитів споживачів і пошуку способів їх найкращого задоволення, виходячи з фінансових, організаційних, технологічних та інших обмежень.

В сучасних умовах розвитку ресторанного бізнесу в Україні ресторатори вимушені застосовувати нові маркетингові інструменти впливу на споживачів з метою забезпечення стійкості та більш гнучкого реагування на можливі ризики. Часи, коли можна було не знати своїх клієнтів та їх соціальний портрет, залишились в минулому. Рестораторам просто необхідно використовувати такі сучасні інструменти маркетингу як: створення сторінок в соціальних мережах, якісна e-mail розсилка, наявність сайту з необхідною і легкодоступною для відвідувачів інформацією. Для довідки на Заході за допомогою тільки однієї розсилки, в ресторан чи кафе повертаються до 60% гостей, що випадково зайшли перекусити [5].

Основний принцип маркетингу – спрямованість на споживачів та вибір ефективних методів впливу на них обумовлює необхідність пошуку дієвих маркетингових інструментів, перш за все, спрямованих на підвищення рівня їх задоволеності, а цьому сприятимуть гарний настрій, позитивні враження, захоплення та почуття, які виникли у процесі отримання ресторанної послуги.

Специфіка маркетингу в закладах ресторанного господарства визначається тим, що вони пропонують ринку послуги – особливий вид товару, що має ряд особливостей, які у значній мірі впливають на реалізацію концепції маркетингу: невідчутність, нерозривність виробництва і споживання, мінливість якості, нездатність до зберігання. *Невідчутний характер* ресторанних послуг ставить перед підприємством задачу не тільки їх матеріалізації, але і створення певного середовища обслуговування - екстер'єру (оформлення фасаду, вивіски, вітрин, доглянутість прилеглої ділянки) та інтер'єру (оформлення залу, чистота приміщень, сервіровка столів, зовнішній вигляд персоналу), що дозволяє сформувати перше враження про заклад, і тільки після цього споживач отримує враження від страв, що є основною причиною відвідування ресторану.

Нерозривний взаємозв'язок виробництва і споживання означає, що обслуговування в ресторані невіддільне від працівників, які надають послуги. Наслідком нерозривності виробництва і споживання послуг є те, що якість обслуговування знаходиться в безпосередній залежності: від характеру і рівня взаємодії персоналу підприємства з клієнтами; від інших осіб, активно залучених до процесу обслуговування або пасивно його спостерігаючих (шумні компанії, що перешкоджають відпочинку чи проведенню ділового заходу тощо); здатності персоналу в фіксований час, а деколи негайно реагувати на запити клієнтів у процесі їх обслуговування, а при необхідності і вносити корективи в цей процес. *Мінливість якості послуг* (гетерогенність послуг) за своєю природою означає високу ступінь неоднорідності їх виконання залежно від того, хто, де і коли надає послуги. *Нездатність до зберігання послуг* означає, що їх неможливо виробляти про запас і складувати для подальшої реалізації. Надати послугу можна лише тоді, коли надходить замовлення чи з'являється клієнт. Нездатність послуг до зберігання не створює серйозних труднощів в діяльності закладів ресторанного господарства зі сформованим контингентом споживачів, що мають стабільний і передбачуваний рівень попиту. Однак у загальнодоступних підприємствах, якщо коливання попиту істотні, а торговельні зали мають обмежену пропускну здатність, підприємства стикаються з серйозними проблемами. Наявність зазначених проблем знижує рівень конкурентоспроможності ресторанів і викликає необхідність впровадження маркетингових підходів до їх вирішення, що забезпечить підвищення гнучкості технологій обслуговування і пристосування їх до змін попиту; а також згладжування і коригування коливань попиту споживачів.

Маркетингова діяльність в ресторанному бізнесі має певні особливості, які полягають у наступному:

- маркетингові заходи закладу ресторанного господарства орієнтовані на територіально обмежений локальний ринок, розміри якого залежать від його місцезнаходження, транспортної доступності для споживачів;

- частина підприємств ресторанного господарства у своїй маркетинговій діяльності можуть орієнтуватися на загальноміський ринок у сегменті обслуговування святкових заходів, ділових зустрічей, туристів тощо;

- продукція ресторанного господарства швидко псується і не підлягає тривалому зберіганню, тому якщо попит на продукцію пред'явлений, то він не може бути відкладеним і

повинен бути задоволеним у короткий проміжок часу, що ставить першочерговим завданнями маркетингових досліджень виявлення обсягу платоспроможного попиту споживачів та його динаміки протягом дня, тижня та сезонів року, а також розробка відповідних маркетингових заходів стабілізації попиту;

- менша залежність ресторанного бізнесу від змін моди за наявності можливості для творчого підходу до професійної діяльності;

- об'єктами реклами у ресторанному господарстві є не лише продукція та послуги, але і саме підприємство, його імідж, особливості та відмінності від інших підприємств.

Отже, специфіка ресторанних послуг накладає відбиток на маркетинг у ресторанному бізнесі. Він постає як особлива галузь маркетингу сфери послуг.

Специфіку мають усі прийоми маркетингових досліджень, функції, завдання, прийоми маркетингу, елементи системи маркетингу, що відносяться до ресторанної сфери.

Підприємства ресторанного господарства використовують у своїй маркетинговій діяльності різні інструменти, які становлять маркетинг-мікс або комплекс маркетингу. Класичні елементи цієї інтегральної конфігурації, створеної Д. МакКарті [3]: товар, ціна, збут, просування – концепція "4Р". Домінуючий в специфіці послуг людський чинник спонукав появу п`ятого елементу „Р" (people) [1], який об'єднує працівників підприємств, систему набору персоналу, навчання, мотивації і оцінки. Використання цих п`яти інструментів утворює концепцію "5Р" комплексу маркетингу.

В останній час стала популярною концепція „7Р" маркетингу, запропонована у 1981 році Б. Бумсом і Дж. Бітнером для сфери послуг [9, с. 19], до якої відноситься і ресторанне господарство. На відміну від класичної концепції „4Р", в ній також розглядаються: персонал, процес і підтвердження (англ. people, process, physical evidence). Всі три додаткових елемента маркетинг-міксу належать до внутрішніх факторів роботи підприємства, а не до його зовнішніх характеристик, як перші чотири елементи. Маркетинг-мікс „7Р" визнає, що події всередині підприємства мають пряме відношення до маркетингу, так що крім зовнішнього для ефективної роботи підприємства необхідний і внутрішній маркетинг.

Ураховуючи специфіку ресторанних послуг та сучасні тенденції розвитку маркетингу класичну модель комплексу маркетингу „4Р" для підприємств ресторанного господарства нами модифіковано у модель „5Р+1С". На відміну від існуючих, вона ураховує особливості діяльності підприємств галузі та разом із класичними елементами комплексу маркетингу (товарною, ціновою, збутовою, комунікаційною політикою) включає специфічні складові (персонал і обслуговування споживачів), така модель сприяє підвищенню рівня якості обслуговування споживачів. А в умовах кризи клієнтів більше притягують не дорогі інтер'єри, а смачна їжа та якісне обслуговування.

Отже, під час розробки маркетингового плану для закладів ресторанного господарства рекомендуємо дотримуватися моделі комплексу маркетингу „5Р+1С", систему елементів якої та їх характеристики наведено у табл. 2.

Таблиця 2

Система елементів комплексу маркетингу підприємств ресторанного господарства та їх характеристика

Елементи комплексу маркетингу	Характеристика	Специфічні риси в підприємствах ресторанного господарства
Класична модель комплексу маркетингу (4P: product–товар, price–ціна, place–збут, promotion–комунікації)		
Продуктова політика	Комплекс заходів з розробки структури пропонованих продуктів, підвищення їх конкурентоспроможності та забезпечення якості, розробки та впровадження на ринок нових продуктів	Комплекс заходів зі створення та управління продукцією (власного виробництва та покупних товарів) та послугами ресторанного господарства (меню, спрямування кухні, асортимент продукції та послуг ресторану та ін.)
Цінова політика	Визначення орієнтирів, принципів та методів встановлення рівня та динаміки зміни ціни стосовно кожного продукту чи послуги, а також конкретного сегменту ринку	Рівні цін встановлюються залежно від класу закладу, рівня обслуговування, витрат; ціни диференціюють за часом відвідування закладу, видом страв тощо; визначають тарифи на послуги (обслуговування бенкетів, доставка, кейтеринг)

Комунікаційна політика	Створення інформаційних взаємозв'язків підприємства зі своїм цільовим ринком (споживачами)	Комунікаційна політика в ресторанах охоплює елементи: рекламу, сайт закладу, акції, організацію свят, зв'язки з громадськістю, участь у виставках, персональний продаж, стимулювання збуту. Організація комунікаційної політики в ресторанному бізнесі має особливості для різних цільових сегментів: в сегменті швидкого харчування популярна внутрішня реклама, реклама в місцях масового скупчення людей, в Інтернеті (на сайті закладу); демократичні ресторани вдаються також до стимулювання збуту шляхом дисконтування чи бонусних програм; преміальні ресторани здійснюють рекламу в престижних журналах, стимулювання збуту (дисконтні картки, акції, конкурси), проводять PR заходи.
Збутова політика	Передбачає обґрунтування розташування закладу і вибір каналів, форм і методів просування продукції та послуг до цільової групи споживачів у потрібне місце і час	Сферою збутової діяльності закладів ресторанного господарства може бути чітко визначений контингент споживачів (робітники, службовці, школярі тощо) і необмежений контингент споживачів (для загальнодоступних закладів). Місцерозміщення потенційних покупців визначає потенційну область збуту. Концепція управління збутовою діяльністю закладу ресторанного господарства охоплює елементи: місцерозташування закладу, стратегію збуту, методи і форми збутової діяльності, канали збуту
Специфічні елементи комплексу маркетингу для підприємств ресторанного господарства: Personnel- персонал, Customer Service – обслуговування клієнтів		
Персонал	Персонал, що надає послуги; їх зовнішній вигляд, фірмовий одяг, навички, мотивація та вміння	Ресторан повинна мати штат співробітників, які в змозі забезпечити процес якісного обслуговування. Працівники контактної групи (офіціанти, бармени, хостеси, адміністратори) повинні проявляти гарне відношення до споживачів, гостинність, не допускати помилок при обслуговуванні, виконувати непередбачувані прохання клієнта
Обслуговування клієнтів	Здійснення обслуговування споживачів контактним персоналом в закладах ресторанного господарства	Обслуговування споживачів включає: методи та форми обслуговування, стандарти надання послуг від зустрічі клієнта, прийняття та виконання замовлення до розрахунків. У закладі не тільки потрібно задовольнити потреби у харчуванні, але й забезпечити високий рівень обслуговування (залежить від очікувань клієнтів, кваліфікації обслуговуючого персоналу, смаку та оформлення страв, атмосфери в залі, ін.)

Джерело: *побудовано автором на основі [4, с. 207]*

Відповідно до запропонованої моделі комплексу маркетингу доведено необхідність формування маркетингової програми економічних суб'єктів ресторанного бізнесу, що включає програму зовнішнього маркетингу, спрямовану на споживачів, та програму внутрішнього маркетингу, яка сприятиме формуванню мотивованого й клієнтоорієнтованого персоналу, що дозволить підвищити рівень обслуговування споживачів закладів ресторанного господарства й досягти на цій основі мети ресторанного маркетингу.

Комплекс маркетингу для ресторанного господарства як складової сфери послуг має специфічні особливості порівняно з маркетингом матеріальним виробництвом. Особлива роль відводиться персоналу, який безпосередньо працює з клієнтом, і від навиків, поведінки, компетентності, ввічливості якого залежить звернеться споживач до закладу ресторанного господарства чи ні, чи буде задоволений якістю обслуговування. Введення елементу „Customer Service" обумовлено необхідністю удосконалення обслуговування споживачів, що сприятиме

підвищенню рівню якості продукції та послуг та задоволеності гостей від роботи закладу, а це, у свою чергу, з високою імовірністю обумовить бажання повторно його відвідати, поділитися своїми враженнями із друзями та знайомими, що теж можуть стати потенційними клієнтами цього закладу.

Отже, підвищення якості обслуговування відвідувачів закладу сприятиме створенню контингенту постійних клієнтів та появі нових, забезпеченню стабільної діяльності та подальшого розвитку закладів ресторанного господарства.

Необхідність дослідження специфіки маркетингової діяльності закладів ресторанного господарства зумовлена насамперед тим, що, по-перше, існуючі теоретичні засади використання стратегічних інструментів маркетингу потребують певного уточнення з позиції їх вдосконалення в ресторанному бізнесі; по-друге, сучасний етап розвитку закладів ресторанного господарства в умовах поступової інтеграції в європейський та світовий економічні простори характеризується підвищеними вимогами до їх маркетингової діяльності. Для всіх маркетингових заходів повинен бути забезпечений комплексний підхід.

Список використаних джерел:

1. Балабанова Л. В. Маркетингова товарна політика в системі менеджменту підприємств/ Л .В.Балабанова. – К. : Професіонал, 2006. – 330 с.
2. Діяльність суб'єктів господарювання за 2015 р. : (стат. збірник). – К. : ТОВ „Вид-во „Консультант", 2016. – 455 с.
3. Дурович А. П. Маркетинг гостиниц и ресторанов : [учебн. пособ. для студ. высш. учебн. завед.] / А. П. Дурович. – М. : Новое издание, 2005. – 632 с.
4. Жегус О. В. Особливості комплексу маркетингу підприємств ресторанного господарства / О. В. Жегус, М. В. Михайлова // Соціально-економічні трансформації в епоху глобалізації: збірник наукових статей учасників VI Всеукраїнської науково-практичної конференції (Полтава, 2 квітня 2015)/ ПНПУ ім. В. Г. Короленка. – Полтава : ПНПУ, 2015. – С. 205–209.
5. Как выжить ресторану во время кризиса? – 2014. – 22 июля [Електронний ресурс] // Режим доступа : https://jv-kontakt.com/articles/ restorannyy-biznes-kak-vyzhit-vo-vremya-krizisa-/?sphrase_id =74629.
6. Полиенко М. А. Комплекс маркетинга [Електронний ресурс] / М. А. Полиенко // Marketopedia : онлайн энциклопедия маркетинга. – Режим доступу : http://marketopedia.ru/6-kompleks-marketinga.html
7. Ресторанный менеджмент [Електронний ресурс] : бизнес-энциклопедия. – К. : ООО „Рынок Медиа", 2008-2009. – 675 с. – Режим доступу : www.handbooks.net.ua.
8. Тимошенко З. І. Маркетинг готельно-ресторанного бізнесу / Тимошенко З. І., Мунін Г. Б., Дишлевий В. П. – К. : Вид-во Європ. ун-ту. 2007. – 246 с.
9. Gilmore Audvej. Usłudi. Marketing i zarządzanie. – Warszawa: PWE, 2006. – 217 s.

УДК 001. 891: 65.012.1

ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КАТЕГОРІЙ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА КОМПЕТЕНЦІЇ В СУЧАСНІЙ НАУЦІ

С. Р. ГОДЛЕВСЬКА
Л. В. ЛЕВИЦЬКА

Професія психолога є однією з найпопулярніших та найактуальніших професій сьогодення. Це свідчить про те, що психологічна наука стала соціально визнаною, а потреба у професії психолога та його професійної діяльності є нині необхідними як суспільству загалом, так і окремій людині. Бурхливий розвиток різних галузей, тісно пов'язаних з економічними і соціальними проблемами суспільства, вимагає підготовки психологів у галузях реклами, промисловості, бізнесу, менеджменту, консультативної та терапевтичної практики. В зв'язку з дефіцитом в нашій країні висококваліфікованих кадрів серед психологів і підвищеної потреби у вирішенні гострих психологічних проблем, що виникли у суспільстві в останнє десятиліття, ініціювали появу багаточисельних факультетів психології в державних і комерційних освітніх закладах. Формування високо компетентного психолога – фахово та психологічно грамотного, ініціативного, налаштованого на співпрацю з різною категорією клієнтів, є на сучасному етапі розвитку суспільства актуальним завданням системи вищої освіти не тільки в умовах навчання майбутнього психолога у ВНЗ, але й у ході його практичної діяльності. Слід зазначити, що професійна компетентність психолога до професійної діяльності визначається не лише глибоким знанням фахових наук, професійними вміннями та навичками, а й постійним вдосконаленням власної психологічної культури, розширенням сфери психологічних знань та вмінь. Проте, в науковій психологічній літературі існують різні підходи в тлумаченні поняття „професійна компетентність" та „компетенція". Саме тому, дана тема потребує уваги.

Проблемі дослідження різних аспектів процесу формування професійної компетентності майбутнього психолога присвятили свої праці І. Бех, Р. Вдовіченко, Е. Зєєр, І. Зимня, І. Зязюн, Н. Кузьміна, З. Курлянд, С. Максименко, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Овчарук, Н. Чепелєва,та інші вчені. Крім того, розкриттю різних аспектів проблеми професійної компетентності фахівця присвячено чимало теоретичних і практичних досліджень. З позицій діяльнісного підходу дану проблематику розкривають праці К. Абульханової, Б. Ананьєва, А. Деркача, О. Леонтьєва, Б. Ломова, С. Максименка, С. Рубінштейна та ін. Динаміку процесу формування й розвитку професійної компетентності досліджували О. Бодальов, Є. Клімов, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Петровський, В. Шадріков та інші науковці.

Мета дослідження: здійснити теоретичний аналіз дослідження різних підходів в тлумаченні поняття „професійна компетентність" та „компетенція" в психологічній науці.

В останнє десятиліття в усьому світі вимоги до результату загальної, а особливо вищої професійної, освіти формулюються виключно в категорії „компетентності" [1]. Саме тому, компетентнісний підхід визначено одним із напрямків стратегії розвитку освіти в багатьох країнах світу, у тому числі й в Україні [4], О. Пометун наголошує, що в Україні „назріла потреба запровадження компетентнісного підходу в сучасній освіті" [4, с. 66], адже, як відзначено О. Овчарук ще у 2004 році, „українська освіта тільки починає оперувати поняттям компетентності в тому сенсі, який пропонують європейські країни" [6, с. 14]. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що науковий процес вивчення, дослідження та визначення понять „компетентність", „компетенція", „компетентний", „професійна компетентність", „ключова компетентність" та інших компетентнісних термінів перебуває у постійному розвитку.

Розглядаючи тлумачення основних компетентісних понять в українській мові, довідникова література розмежовує їх і подає наступні визначення:

- „компетентний" [лат. *competens (competentis)* – належний, відповідний] розглядається як: а) досвідчений у певній галузі, якомусь питанні; б) повноважний, повноправний у вирішенні якоїсь справи" [7, с. 345]; в) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий, який ґрунтується на знанні, кваліфікований; г) який має певні повноваження; повноправний, повновладний" [7, с. 445];
- „компетентність" [лат. *competens*] розглядається як: а) „поінформованість, обізнаність, авторитетність" [7, с. 345]; б) володіння компетенцією; в) володіння знаннями, що дозволяє судити про що-небудь, висловлювати вагому думку" [7, с. 304];
- „властивість за знач. Компетентний" [8]; розглядається як: а) авторитетність, обізнаність; 2) володіння „компетенцією";

© С. Р. ГОДЛЕВСЬКА
© Л. В. ЛЕВИЦЬКА

- „компетенція” [лат. *competentia* – належить за правом] розглядається як: а) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; б) коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід” [4], а також аналогічна понятійність – у словниках.

Зазначимо також, що англійський словник „BBC English Dictionary” [10] дає таке понятійне визначення: „компетентність – це здатність робити щось добре, продуктивно і відповідно до професійних стандартів”. Психологічними словниками термін „компетентність” визначається як „психосоціальна якість, що означає силу та впевненість, що виходять із відчуття власної успішності та корисності, яке дає людині усвідомлення власної здібності ефективно взаємодіяти із оточенням”, а також як ступінь соціальної та психологічної зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, психологічну готовність до певного виду діяльності, що дає змогу індивіду на основі спеціальної підготовки успішно функціонувати в суспільстві та інтегруватися в нього [9, с. 186].

Розглянемо висвітлення компетентності як поняття у фаховій психолого-педагогічній літературі та роль діяльності в його визначенні. У психологічній науці представники діяльнісної теорії особистості (Б. Ананьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн, В. Шадріков та ін.) розглядають індивіда у контексті діяльності, яка розуміється як складна динамічна система взаємодії суб’єкта з навколишнім світом, у процесі якої й відбувається процес формування властивостей суб’єкта [5]. У контексті розвитку діяльнісного підходу К. Абульхановою сама ж діяльність розглядається як специфічна форма існування людської активності [1; 2; 3]. Як підкреслює О. Леонтьєв через діяльність і в процесі діяльності людина визначає саму себе [3]. На думку А. Маслоу, розвиток професійної майстерності, продуктивності та компетентності особистості являють собою активні способи її пристосування до реальності [3, с. 222].

На важливості врахування соціально-психологічного фактору при розгляді питань, пов’язаних із діяльністю особистості в умовах соціуму, також наголошували Б. Ананьєв, Г. Андреєва, Б. Ломов, С. Максименко, Т. Яценко та багато інших вчених [5]. Так Б. Ананьєв звертає увагу, що це обумовлюється психологічною характеристикою різноманітних якостей індивіда на основі виділення його суспільних функцій [5, с. 50-51]. Особистість при цьому, як показав А. Петровський, виступає „як цілісний сукупний суб’єкт діяльності, спілкування та впливу на інших людей” [3, с. 223], і саме тому при комплексному підході у вивченні людини одними з найвагоміших виступають аспекти особистісної орієнтованості такого процесу та діяльнісні характеристики людини в умовах суспільної взаємодії.

Отже, як зазначають дослідники, в діяльності проявляється сутність особистості. „Суб’єкт у своїх діяннях не тільки виявляється та проявляється; він у них твориться й визначається. Тому тим, що він робить, напрямком його діяльності можна визначати й формувати його самого” [7]. При характеристиці людини як суб’єкта діяльності соціально-психологічний аспект особистості постає вираженим, при цьому певний вид діяльності людини в системі суспільних відносин через оцінку її діяльнісної результативності та продуктивності може бути пов’язаним із проявом її компетентності в сфері цієї ж діяльності. Таке бачення сутності діяльності особистості дає можливість розглядати компетентністьяк понятійну категорію, що базується на основі багаторівневої системи зв’язків і ставлень людини до світу, інших людей та до себе. Це характеризує її як складну діяльнісно-особистісну якість, яка включає в себе комплекс специфічних складових, які у свою чергу визначаються конкретними умовами самої діяльності [3].

Як зазначають Б. Ананьєв, О. Бодальов, Б. Ломов, А. Маркова та ін. вчені, саме розуміння майстерності та компетентності людини як фахівця якогось конкретного спрямування виникає тоді, коли мова йде про певну діяльність людини на основі особистісно-набутих у ході навчання знань, умінь та навичок праці у тій сфері суспільних (професійних) відносин, в яких ця діяльнісна компетентність проявляється [1]. Тому не виявлена у конкретних ситуаціях діяльності „компетентність, що залишається в ряді потенціальностей людини, є не компетентністю, а здебільшого прихованою можливістю” [1, с. 30]. Отже, наголошує І. Щербакова, „компетентність є особистісною характеристикою й може проявлятися тільки в діяльності” [2].

Будучи частиною професіоналізму, вважає А. Маркова, компетентність (сукупність компетентностей) водночас обумовлює його самого [2]. Бути компетентним означає мати не тільки знання, необхідно вміти їх ефективно реалізовувати у потрібній ситуації діяльності, у відповідності з певними професійними вимогами та суспільними запитами [2]. Під компетенцією будемо розуміти коло питань, у яких та чи інша особа (компетентна) володіє пізнаннями та досвідом. Компетенція розглядається в якості основи для подальшого формування та розвитку компетентності.

Згідно із компетентнісним підходом, прийнятим фахівцями на міжнародному рівні, компетентність у загальному (широкому) розумінні цього поняття представляє собою комплекс різних видів компетентностей, сформованих у ході навчання та дій багатьох інших суспільних та особистісних факторів, і розглядається як здатність людини застосувати (мобілізувати) отримані знання, уміння й досвід. За трактуванням ЮНЕСКО, компетентність – це „здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так, як і в професійних ситуаціях”[4, с. 8].

Компетентність, як складна інтегрована якість, що характеризує певний рівень розвитку людини, є категорією, динамічною в часі. На кожному етапі, що супроводжується освітою, людина досягає своєї вершини у вигляді певної компетентності [4; 73]. У стані дорослості, коли провідним видом діяльності є праця, професійні вимоги впливають на особистість, формуючи професійну компетентність фахівця у певній сфері діяльності [8].

Аналіз різних підходів до розуміння сутності професійної компетентності дозволяє її розглядати в динамічному аспекті: вона характеризується через діалектику діяльності, охоплює всі сфери особистості [6, с. 7-8]. Одна з основних ознак поняття „компетентність" полягає в динамічності та мобільності комплексу професійних знань і вмінь, у тому, що знання компетентної людини оперативні й мобільні, вони постійно оновлюються разом із вміннями [6].

Особливості діяльнісного прояву компетентності людини визначаються тим, що „для різних видів діяльності виокремлюють різні види компетентності» [8], а в умовах професіоналізації для фахівця зміст професійної компетентності визначається специфікою виконуваної діяльності" [8].

Необхідно зауважити, що поняття „компетентність" і поняття „професійна компетентність" не є рівнозначними між собою [4]. Поняття „загальна компетентність", з позиції діалектики людини, є більш ширшим до поняття „професійна компетентність", адже вже у шкільному віці компетентність виникає як обов'язковий результат діяльності школи й визначається як „допрофесійна" [4]. У системі компетентнісно зорієнтованої освіти загальна компетентність людини розглядається як більш узагальнююче поняття, що характеризує її як одну із складних особистісних якостей на різних вікових етапах розвитку. Загальна компетентність допомагає людині „знати як робити" [7, с. 450], слугує особистості базисом в її життєвому розвитку та професійному становленні. Виходячи з поняття компетентності людини як характеристики розвитку особистості на певному життєвому етапі, розглянемо структуру „загальної компетентності" людини як результат освітньої (педагогічної) діяльності.

Згідно із визначенням, компетентності є комплексами знань, умінь і ставлень, що набуваються в навчанні та дозволяють оцінювати різні проблеми, характерні для різних видів діяльності [7, с. 22]. Компетентність людини, як відзначають В. Козирєв, З. Курлянд, А. Семенова та інші дослідники, в основному складається в процесі освіти в результаті формування та розвитку системи компетентностей. Загальна компетентність людини є сукупністю ключових компетентностей, яка має бути сформована в загальному процесі навчання [7].

Система компетентностей, що формується у ході освіти при реалізації компетентнісного підходу, складається з: 1) ключових; 2) загальнопредметних; 3) предметних компетентностей [7]. Важливу роль у набутті системи компетентностей відіграють психологічні характеристики особистості [7].

Для сучасної людини, майбутнього професіонала, було визначено необхідним такий перелік ключових компетентностей: а) багатокультурна; б) інформаційна; в) соціальна; г) політична; д) комунікативна; є) загальнокультурна; ж) пізнавально-інтелектуальна з) трудова; і) побутова [7, с. 49]. Вимоги до роботи викладача на засадах компетентнісного підходу означають, що необхідним є реформування діяльності з простого передавання знань у напрямку спрямування психолого-педагогічних зусиль для розвитку особистості суб'єкта навчання, формування його основних компетентностей, що є можливим лише за умови професійної компетентності самого фахівця-педагога [7, с. 322–323].

Слід зазначити, що під впливом ряду особистісно-соціалізуючих факторів кожна людина починає формувати власну професійну компетентність (як складну систему фахово-небхідних компетентностей) в умовах професійної підготовки. Професійна компетентність – це принципово нова якість професійної підготовки, наголошує М. Чошанов [2]. В умовах професійної діяльності, згідно з означенням департаменту стандартів, поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності визначає змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній діяльності [2]. Професійна компетентність набувається в процесі базової та додаткової професійної освіти та, з роками, в процесі практичної професійної діяльності [2, с. 36]. Професійна компетентність формується вже на стадії професійної підготовки фахівця, а з набуттям досвіду роботи процес навчання для фахівця виступає як процес розвитку більш вищих складових професійної компетентності [2, с. 26]. Поняття професійної компетентності невід'ємне від поняття професіоналізму – такої думки дотримуються практично всі науковці у своїх роботах.

Професіоналізм фахівця можна назвати стрижневим компонентом обраного ним виду діяльності. У розумінні поняття „професіоналізм" відображається ступінь оволодіння людиною психологічною структурою професійної діяльності. „Поняття професіоналізму не обмежується характеристиками висококваліфікованої праці. Необхідною складовою професіоналізму людини є професійна компетентність" [2, с. 62]. У психологічних дослідженнях професійна компетентність трактується не тільки як володіння знаннями, але й як „поєднання певних психічних якостей особистості, як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально, виконувати трудові функції" [1, с. 37]. У фаховій літературі найчастіше під цим терміном розуміють складну інтегровану якість особистості, що обумовлює можливість здійснювати певну професійну

діяльність. Причому мова йде не про окремі знання або уміння, а про властивість, що дозволяє людині здійснювати діяльність в цілому [7, с. 116]. Професійна компетентність фахівця розглядається як сформованість у нього єдиного комплексу знань, умінь, навичок, психологічних особливостей та професійних позицій. Професійна компетентність виступає інтегральною характеристикою, яка дозволяє судити про рівень підготовки фахівця [3, с. 20-23]. Професійна компетентність є особливим видом загальнонаукової категорії „компетентність". З психологічної точки зору в її загальній структурі можна виділити п'ять основних компонентів: а) гностичний (когнітивний), що характеризує наявність необхідних професійних знань; б) регулятивний компонент, що дозволяє використовувати наявні знання для вирішення власно професійних задач; в) рефлексивно-статусний компонент, що на основі адекватного оцінювання та самооцінювання надає право діяти за рахунок визнання фахової авторитетності; г) нормативний компонент, що визначає сферу і коло професійних повноважень; д) комунікативний компонент, важливість якого обумовлена тим, що професійна діяльність завжди відбувається в умовах соціально-міжособистісного спілкування та взаємодії, саме тому компетентність проявляється, насамперед, у спілкуванні. Необхідно відзначити, що рівень професійної компетентності багато в чому залежить і від особистісних якостей самої людини як суб'єкта діяльності [5, с. 35-36].

Науковцями відзначено, що професійна компетентність у такому розумінні розглядається як якісна інтегрована характеристика ступеня оволодіння особистістю своєю професійною діяльністю та передбачає: а) усвідомлення своїх спонукань до даної діяльності; б) оцінку своїх особистісних властивостей і якостей як майбутнього фахівця; в) регулювання на цій основі свого професійного становлення. Так наприклад, аналіз багатоаспектного особистісного утворення – професійної компетентності психолога дає можливість розглядати в її інтегрованій структурі наступні, функціонально пов'язані між собою, компоненти: а) мотиваційний; б) когнітивний; в) операційний; г) сукупність особистісних якостей; д) рефлексивний [5, с. 80-81].

Отже, у психології загальне поняття компетентності людини обов'язково пов'язується із процесом діяльності в умовах суспільного оточення і включає особистісний (психологічний) та соціальний компоненти, які проявляються як в її готовності до певної діяльності (на основі загальної та професійної підготовки), так і в упевненості в ефективній соціальній взаємодії із суспільством та успішній інтеграції в його структури (на основі розвитку психосоціальних якостей та здібностей особистості). Бути компетентним означає мати не тільки знання, необхідно вміти їх ефективно реалізовувати у потрібній ситуації діяльності, у відповідності з певними професійними вимогами та суспільними запитами. Під компетенцією розуміється коло питань, у яких та чи інша особа (компетентна) володіє пізнаннями та досвідом. Компетенція розглядається в якості основи для подальшого формування та розвитку компетентності.

Список використаних джерел:

1. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
2. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Електронний ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал „Эйдос". – 2006. – Режим доступу до журн.: http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm. – В надзаг.: Центр дистанционного образования Эйдос, e-mail: list@eidos.ru.
3. Климов Е. А. Психология профессионала. Избранные психологи-ческие труды / Е. А. Климов. – М. : Инс-т практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 400 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К.: „К.І.С.", 2004. – 112 с.
5. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посібник. – вид. 2-ге, перероб. та доп. / С. Д. Максименко. – К.: „Центр навчальної літератури", 2004. – 272 с.
6. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з ос-вітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К.: „К.І.С.", 2004. – С. 6-15
7. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.]; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-те вид., перероб. і доп.]. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
8. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К.: „К.І.С.", 2004. – 112с. – С. 66–72.
9. Психологический словарь / [авт.-сост. Копорулина В. Н., Смирнова М. Н., Гордеева Н. О.]. – 3-е изд., доп. и перераб. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 640 с.
10. BBC English Dictionary// London, 1993. – 598 с.

УДК 159.9

МОДЕЛЬ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОГО ВПЛИВУ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД МЕНТАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КЛІЄНТА

К. О. ГОРДІЄНКО

В сучасних реаліях сьогодення актуальною є проблема ефективної взаємодії практикуючого психолога та клієнта. Виходячи з того, що людське суспільство розподіляється на певну кількість ментально-відмінних груп, які мають свої особливості (фізичні, етнічні, релігійні, світоглядні, гендерні, соціальні, вікові, психологічні тощо), практикуючому психологу необхідно володіти навичками спілкування та диференціювання психологічних специфік клієнта. Особливо це стосується вміння надавати психологічну допомогу людям з різними станами фізичного здоров'я, адже кількість івалідизованого населення зростає.

Проблеми ментальності та психотерапевтичної специфіки розглядаються у працях таких вчених як К. Роджерс, К. Вітакер, Р. Янг, О. Алексейчик, Б. Братусь, Ф. Василюк, І. Дубровіна, Ю. Ємельянов, А. Єрмошин, О. Зінченко та ін. [1; 7; 9; 10; 11; 12; 13; 15]. Однак проблема визначення шляхів підвищення розуміння ментальних особливостей клієнта та урахування парадигмальних особливостей роботи психолога під час надання психологічної допомоги потребує подальших досліджень. Це й зумовило проведення теоретико-емпіричного дослідження, на тему дослідження „Модель психотерапевтичного впливу в залежності від ментальних особливостей клієнта".

Предмет дослідження ми визначали як особливості структурування психотерапевтичних висловлювань в залежності від соціокультурної ідентифікації.

Мета дослідження – виявлення наявності та характеру зв'язку ментальних особливостей клієнта з ідеалами психотерапії в сучасній психології.

Завдання дослідження:

1. На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури розкрити суть проблеми дослідження, її основних питань та ключових понять.
2. Емпірично вивчити модель консультативної взаємодії, що пропонується психологом та характер її впливу на клієнтів.
3. З'ясувати ментальні особливості особистості клієнтів, що звернулися за психологічною допомогою.
4. З'ясувати можливий характер зв'язку між моделлю психологічного впливу в залежності від ментальних особливостей клієнта.

Гіпотеза: ефективність психотерапії залежить від використованої парадигми психотерапії, відповідно до ментальних та фізичних особливостей клієнта.

Методи дослідження. Для вирішення першого завдання використовувався теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження. Для вивчення моделі психотерапевтичного впливу психолога на власних клієнтів, використовувався метод контент-аналізу за методикою „Діагностика розуміння психологом власної парадигми роботи" О. Бондаренка. Ментальність особистості клієнта вивчалася відповідно до її основних структурних компонентів (когнітивний, емоційний, ціннісний, поведінковий) та показників, за допомогою використання низки психологічних методик та методів, а саме: методика „Тест двадцяти висловлювань" М. Куна та Т. Макпартленда в модифікації Т. Румянцевої та методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича.

*Емпірична база дослідження***:** практикуючі психологи, що працюють в певному напрямі психологічного знання (гуманістична психологія, когнітивно-поведінкова, психоаналіз, гештальт-терапія) та викладають психологічні науки у Київському національному лінгвістичному університеті, Відкритому міжнародному університеті розвитку людини „Україна", Національній академії внутрішніх справ, Соборній мечеті „Ар-Рахма" та їх клієнти.

Наукова новизна одержаних результатів: Емпірично будуть отримані нові дані про взаємозв'язок між ментальними особливостями клієнта й ідеалами психотерапії в сучасній психології. Це є підставою для розгляду використання адекватності психологічного інструментарію в певному напрямі психологічної практики, відповідно до соціально-психологічних особливостей клієнта, як засобу підвищення ефективності психотерапії. Оригінальним є використання методу контент-аналізу; вивчення проблеми в аспекті поєднання проблеми професійної кваліфікації психолога та індивідуальності клієнта.

© К. О. ГОРДІЄНКО

Теоретичне і практичне значення: Буде поповнено знання щодо засобів підвищення успішності психологічної допомоги в умовах використання адекватної парадигми (ідеали, методологія, інструментарій та ін.), відповідно до обраного напрямку психотерапії та соціально-особистісних особливостей клієнтів, що має теоретичне та практичне значення. Результати дослідження знайдуть відображення у публікаціях автора.

Вивчення праць Р. Додонова, Л. Пушкарьова, Т. Стефаненко, С. Сулакшина, А. Гуревич, В. Шкуратова та ін. показало, що ментальність – це сукупність соціально-психологічних установок і автоматизмів свідомості, які формують способи бачення світу і уявлення людей, що належать до тієї або іншої соціально-культурної спільноти [8; 14; 18].

Визначення суті ментальності показало, що структуру цього психічного явища складають когнітивний, емоційний, ціннісний, поведінковий компоненти. Узагальнення даних щодо розуміння суті кожного компонента дозволило нам визначити зміст кожного з них. Під когнітивним компонентом ми розуміємо знання людини про себе, під емоційним – суб'єктивну оцінку своїх характеристик, під ціннісним – ціннісні орієнтації, під поведінковим – рольові позиції чи психологічна готовність (підготовленість) до них [16; 17].

Відповідно до загального розуміння суті кожного компонента у ментальності особистості ми визначаємо:

1. Когнітивний компонент: у ментальності особистості – ідентичність особистості, а саме адекватності, повноти, усвідомленості знань людини та характеристик про самого себе, тобто образу „Я" або Я-концепції.;
2. Емоційний компонент: у ментальності особистості виявляється в емоційному забарвлення когнітивних складових ідентифікації, самоставленні людини до власних особистісних характеристик та його самооцінка;
3. Ціннісний компонент: у ментальності особистості виражається в життєвих ідеалах, ієрархії життєвих цілей, цінностей-засобах і уявлення про норми поведінки, які особистість розглядає як еталон.
4. Поведінковий компонент: у ментальності особистості виражається в рольових позиціях, у приналежності до тієї чи іншої групи людей, у моделях поведінки, стереотипних реакціях, традиціях, життєвому укладі.

Відповідно до розуміння суті кожного компонента особистісної ментальності, ми визначаємо, що основними показниками прояву ментальності у когнітивному компоненті є ідентичність особистості; у емоційному – самоставлення людини до власних особистісних характеристик; у ціннісному – наявність еталонних ціннісних орієнтацій; у поведінковому – широта соціальних рольових позицій та приналежність до соціальних груп [16, с. 95; 17, с. 89].

Під моделлю психологічного впливу ми розуміли напрям психотерапії, у якому працює психолог, займаючи певну позицію по відношенню до клієнта, орієнтуючись на різні ідеали психотерапії в цілому та використовуючи відповідні методи роботи для досягнення ефекту та результату.

Аналіз психологічної літератури свідчить, що проблема сучасної психотерапії розглядається у контексті певної філософської, методологічної та, глибше, релігійної традиції (О. Алексейчик, О. Бондаренко, К. Ясперс, І. Ялом, С. Хоружий, С. Хантингтон та ін.).

Поняття психотерапія (грец. psyche – душа і therapeia – лікування) – це галузь психології, що вивчає механізми, способи і прийоми професійного надання психологічної допомоги з метою розв'язання проблем, звільнення від психосоматичних симптомів або актуалізації резервів особистісного зростання [1; 2].

Виходячи з багатогранності та протиріч психотерапія поділяється:

1) За інтенціями (спрямованістю) психотерапія:
- медична (клінічно орієнтовану);
- немедична (особистісно спрямовану).

2) За формою психотерапевтичного процесу:
- групова / індивідуальна;
- довгострокова / короткочасна психотерапія [6].

Об'єктом психотерапевтичного впливу є цілісна особистість з усіма її якостями, думками, бажаннями та цінностями. Психотерапевтична діяльність – це різновид міжособистісного спілкування, а взаємини терапевта і клієнта у більшості шкіл вважають провідним засобом психотерапевтичного впливу.

Конкретним предметом, на якому психотерапевт зосереджує зусилля, можуть бути різні регіони психіки: свідомість і мислення (когнітивний напрям), несвідоме (класичний психоаналіз), психе як системна єдність свідомого та несвідомого (юнгіанство), відчуття, емоції і почуття (гештальт-терапія).

Проте спеціаліст будь-якого напряму ніколи не лишає поза увагою особистість людини як багатогранний, цілісний і динамічний феномен. Психотерапія як форма психологічної практики охоплює велику кількість окремих моделей, напрямів, шкіл та авторських підходів.

Певну еклектичність психотерапевтичного знання було подолано лише завдяки досягненням сучасної семіології – науки про знакові системи, яка виконує стосовно психотерапії провідну методологічну функцію[3; 4; 5].

Ми виходили з припущення, що ефективність консультативної роботи та психотерапії залежить від застосованої парадигми, розуміння та успішності її використання відповідно до ментальних особливостей клієнта, що визначаються як сукупність соціально-психологічних установок і автоматизмів свідомості, які формують способи бачення світу і уявлення людей, що належать до тієї або іншої соціально-культурної спільноти.

Практикуючі психологи, що працюють у певному напрямі психотерапії (гуманістична психологія, когнітивно-поведінкова, психоаналіз, гештальт-терапія), орієнтуються на різні ідеали психотерапії (класична чи постклассична раціональність), характеристики методу роботи (ідеологія чи технологія), трактування клієнта (суб'єктність чи об'єктність), позиції психотерапевта (залучений чи відокремлений), модель (новаторська чи традиційна), досягнення ефекту (швидкий чи якісний), результат (гомеостаз чи розвиток).

Враховуючи ментальні особливості клієнта, спеціаліст може надати психологічну допомогу в контексті філософської, методологічної, релігійної, тобто соціокультурної традиції, що вільно чи мимоволі відтворюється і транслюється психологом-психотерапевтом [8, с. 5].

Попередній аналіз цих змінних формує підставу для загального висновку: ефективність психологічної допомоги залежить від парадигми використованої психотерапії, відповідно до ментальних та фізичних особливостей клієнта.

Таким чином, огляд наукової літератури з проблеми дослідження виступає вихідною позицією для подальшого емпіричного вивчення засобів підвищення успішності психологічної допомоги в умовах використання адекватної парадигми відповідно до обраного напрямку психотерапії, соціально-особистісних і фізичних особливостей клієнтів.

Відповідно до етапів дослідження та суті досліджуваних явищ буде застосована така методика:

1. На першому етапі дослідження ми виявимо моделі психологічного впливу психолога на клієнтів, розуміння власної парадигми роботи та успішність її використання, використовуючи метод контент-аналізу за методикою „Діагностика розуміння психологом власної парадигми роботи" О. Бондаренка.

2. На другому етапі дослідження передбачено вивчення ментальних особливостей клієнта. Ментальні особливості клієнта ми вивчаємо відповідно до її структури (когнітивний, емоційний, ціннісний, поведінковий компоненти) і показників, використовуючи низку психологічних методик та методів. Для вивчення когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів менталітету особистості клієнта, використовувалась методика „Тест двадцяти висловлювань" М. Куна та Т. Макпартленда в модифікації Т. Румянцевої.

Опрацювання результатів когнітивного компоненту менталітету показниками якого є ідентичність особистості, а саме адекватності, повноти, усвідомленості знань людини та характеристик про самого себе, тобто образу „Я" або Я-концепції. Вивчення даного феномена відбувається за критеріями оцінювання шкали аналізу ідентифікаційних характеристик. Для вивчення когнітивного компоненту, необхідно виділити результати за такими шкалами: „соціальне Я", „комунікативне Я", „матеріальне Я", „фізичне Я", „діяльнісне Я", „перспективне Я", „рефлексивне Я", „проблемна ідентичність", „ситуативний стан". В якості кількісної оцінки рівня диференційованості ідентичності виступає число, що відображає загальну кількість показників ідентичності, яке використовувала людина при самоідентифікації.

Вивчення емоційного компоненту менталітету, показниками якого є емоційне забарвлення когнітивних складових ідентифікації, також відбувається за суб'єктивною оцінкою своїх характеристик загалом, при визначенні переважаючих оцінок за шкалами, а саме: емоційно-позитивне ставлення; емоційно-негативне; нейтральне; відчужене. Якісний аналіз результатів дослідження дасть можливість оцінити самоставлення оптанта до власних особистісних характеристик та його самооцінку.

Вивчення поведінкового компоненту менталітету, показниками якого є широта та різноманітність прояву соціальних ролей, відбувалося за шкалою „соціальне-Я", яка містить в собі такі рольові позиції, які оптант займає у повсякденному житті: статева, сексуальна, навчально-професійна, сімейна, етнічно-регіональна, світоглядна, групова. Обробка та інтерпретація результатів відбуватиметься за кількістю позначених соціальних ролей.

Для вивчення ціннісного компонента ментальності, показниками якого є відповідні свідомі, еталонні цінності, які надають когнітивним складовим ідентифікації закріплення, використовувалась методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича, що являє собою тест-

опитувальник. У групи інструментальних цінностей – „етичні цінності”, „цінності спілкування”, „цінності справи”, „індивідуалістичні цінності”, „конформістські цінності”, „альтруїстичні цінності”, „цінності самоствердження”, „цінності прийняття інших”. Якісний аналіз результатів дослідження дасть можливість оцінити життєві ідеали, ієрархію життєвих цілей, цінностей-засобів і уявлень про норми поведінки, які оптант розглядає як еталон.

Сподіваємося, що отримані дані дозволять визначити конкретні теоретичні та практичні дані щодо підвищення ефективності взаємодії практикуючого психолога та клієнта в контексті соціокультурної традиції, враховуючи ментальні та фізичні особливості останнього.

Список використаних джерел:

1. Алексейчик А. Е. Библиотерапия [Текст] : руководство по психотерапии / под ред. В. Е. Рожнова. – Т. : Медицина, 1985. – С. 304–319.
2. Бондаренко А. Ф. Русская традиция в психотерапии : в поисках истоков / А. Ф. Бондаренко, Н. С. Кондратюк // Психотерапия. – 2008. – № 6. – С. 7–16.
3. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности / Борис Сергеевич Братусь. – М. : Знание, 1985. – 64 с. – (Психологическое исследование).
4. Братусь Б. С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии / Борис Сергеевич Братусь // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии : под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – 296 с.
5. Братусь Б. С. Психология и этика: опыт построения дискуссии / Б. С. Братусь. – Самара : БАХРАХ, 1999. – 128 с.
6. Василюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд. МГППУ „Смысл”, 2003. – 240 с.
7. Витакер К. За пределами психики. Терапевтическое путешествие / под ред. Дж. Р. Нейли и Д. П. Кинскерна. – М. : Класс, 1999. – 400 с.
8. Гуревич А. Я. Проблема ментальностей в современной историографии / А. Я. Гуревич // Всеобщая история : дискуссии, новые подходы. – М. : Наука. – Вып. 1, 1989. – С. 75–89.
9. Дубровина И. В. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / И. В. Дубровина. – М. : Академия, 1995. – 168 с.
10. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение : [монография] / Ю. Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 120 с.
11. Ермошин А. Ф. Вещи в теле : Психотерапевтический метод работы с ощущениями / А. Ф. Ермошин. – М. : Независимая фирма „Класс”, 1999. – 320 с. – (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 72).
12. Зинченко В. П. Методологические вопросы психологии / В.П.Зинченко, С.Д. Смирнов. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 165 с.
13. Мещерякова Б. Г. Большой психологический словарь / под. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ, СПб. : Прайм -Еврознак, 2008. – 868 с. – (Большая университетская библиотека).
14. Пушкарёв Л. Н. Что такое менталитет? Историографические заметки / Л. Н. Пушкарёв // Отечественная история. – 1995. – № 3. – С. 158–166.
15. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Роджерс К. Р. – М. : изд. группа „Прогресс”, „Универс”, 1994. – 480 с.
16. Семенов В. Е. Российская полиментальность и социально-психологическая динамика на перепутье эпох / В. Е. Семенов. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 2008. – 479 с.
17. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Т. Г.Стефаненко. – М. : Институт психологии РАН, „Академический проект” – 1999. –320 с.
18. Шкуратов В. А. Историческая психология / В. А.Шкуратов. – М. : Смысл, 1997. – 505 с.

Рецензент – к.психол.н., доцент С. М. Кондратюк

УДК 316.454.5 : 316.647.5

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ СУТНОСТІ ДЕФІНІЦІЇ „ТОЛЕРАНТНА ВЗАЄМОДІЯ”

О. О. ДОБРОВІЦЬКА

Толерантна взаємодія є однією з найбільш складних і суперечливих сьогодні та актуальною при нестійких суспільних відносинах в освітній, культурній, релігійній, політичній, соціальній сферах життя. Сучасний період осмислення толерантних відносин обумовлює більш детально розглянути розуміння поняття „толерантна взаємодія”, як нового підходу до вирішення і подолання конфліктних ситуацій, пошуку компромісних рішень.

Незважаючи на видимість загальної згоди в необхідності культивування толерантності, в сучасному світі йдуть глибинні процеси, що підривають міжнародне співробітництво, що породжують гострі міжетнічні і міжцивілізаційні конфлікти. Сучасні соціальні перетворення передбачають, що толерантні взаємовідношення між людьми повинні стати соціальною нормою сучасного суспільства, прийнятою та затвердженою на державному та міждержавному рівнях.

Аналіз наукових досліджень показав, що у сучасній науці існують праці, в яких розкрито сутність поняття „толерантність”, його компоненти, обґрунтовано педагогічні принципи толерантності (О. Асмолов, Г. Безюлева, О. Волошина, О. Грива, О. Матієнко, І. Пчелінцева, Ю. Тодоровцева, Г. Шеламова, В. Шалін та ін.), але недостатньо уваги приділено сутності дефініції „толерантна взаємодія”, яка не втрачає своєї актуальності за будь-якого періоду розвитку історії.

Метою статті є визначення поняття „толерантної взаємодії”, вивчення складових даного поняття.

Розпочинаючи аналіз науково-методичної літератури, присвяченої висвітленню сутності поняття та складових феномену „толерантної взаємодії”, перш за все розглянемо поняття „толерантність”. Зазначимо, що поняття „толерантність”, яке неодноразово ставало предметом досліджень багатьох науковців, походить від латинського слова „tolerantia”, що означає переносити, витримувати, терпіти, та формувалося протягом тривалого часу із продовженням до сьогодні, набуваючи різностороннього значення.

Для української мови термін „толерантність” є відносно новим і його однозначне тлумачення відсутнє. Так, наприклад, у педагогічному словнику знаходимо, що „толерантність – це терпимість до чужих думок, вірувань, переконань, поведінки” [9, с. 448]. У великому тлумачному словнику сучасної української мови розглядається, як „здатність переносити несприятливий вплив яких-небудь факторів; як поблажливість, терпимість до чиїхось думок, поглядів, вірувань” [4, с. 1254]. Як „зважене, терпиме ставлення до чужих позицій, вірувань, переконань, думок” подає толерантність соціолого-педагогічний словник [14, с. 274].

Знайти чітке визначення толерантності досить складно, так як дане поняття по різному формулюється і в галузях знань: психології, медицині, економіці, філософії, математиці, політології та ін. Наприклад, в медицині поняття толерантність розглядають як втрата чи послаблення здатності організму до імунної відповіді на даний антиген в результаті попереднього взаємозв’язку з тим же антигеном [2, с. 132].

В математиці толерантними називають функції, які хоча б в одній точці приймають однакове значення. У психології знаходимо „відсутність чи послаблення реагування на будь-який несприятливий фактор в результаті зниження відчуття до його впливу” [7, с. 685].

В політології знаходимо толерантність, як „різновид взаємодії та взаємовідносин між різними сторонами – індивідами, соціальними групами, державами, за якого сторони виявляють сприйняття і терпіння щодо різниці у поглядах, уявленнях, позиціях та діях” [11, с. 661].

Відомий науковець О. Асмолов розрізняє термін „толерантність” у вигляді трьох значень: 1) стійкість, витривалість; 2) терпимість; 3) допуск, допустиме відхилення.

В. Лекторський відзначає, що „ідея толерантності, яка виглядає дуже простою, насправді не настільки проста”, бо тісно пов’язана „з низкою принципових філософських запитань, що стосуються розуміння людини, його ідентичності, можливостей і кордонів пізнання і взаєморозуміння”.

Отже, це ще раз підтверджує про відсутність єдиного уніфікованого змісту поняття „толерантності”, і як зазначалося вище, це поняття постає у різноманітності та багатогранності розуміння.

© О. О. ДОБРОВІЦЬКА

Продовжуючи наше дослідження визначимо поняття „взаємодія”. У педагогічному словнику дане поняття розуміється як „філософська категорія, що відображає процеси впливу об’єктів один на одного, їх взаємну обумовленість і породження одним об’єктом іншого” [9, с. 82]. „В основі феномену взаємодії знаходиться соціальна природа людей, їх потреба у співпраці один з одним. У відповідності зі своєю соціальною природою люди здібні розглядати і себе і інших, як об’єкти ситуації, та вводити в ситуацію інші об’єкти переслідуючи конкретну мету” [15, с. 20].

І. Зимня означує таку особливість взаємодії, за якої: „будь-яке явище, об’єкт, стан може бути зрозумілим тільки у відношенні з іншими, оскільки все у світі взаємопов’язано та взаємообумовлено. Взаємодія, передбачаючи вплив один на другого як мінімум двох об’єктів, у той же час означає що кожен з них також знаходиться у взаємодії з іншими. Взаємодія є основою і умовою встановлення найрізноманітніших зв’язків між об’єктами. Вона є основою будь-якої системи, яка як відомо, завжди передбачає зв’язок елементів, компонентів”. Дослідниця наголошує, що у взаємодії людей виявляються такі суттєві характеристики, як усвідомлення і мета. Саме вони визначають і форми цієї взаємодії, наприклад співпрацю та спілкування.

Соціолог Я. Щепанський розглядає взаємодію, як взаємопов’язані системи дій, між якими виникає причинна залежність”.

О. Гончар проаналізувавши значення поняття „взаємодія” на різних мовах вважає, що дане поняття є основним у розгляді багатьох інших понять, що використовуються сьогодні у педагогічних джерелах: „навчання, вплив, співробітництво, інтеракція, спілкування або комунікація, в тому числі маніпулювання, є видами педагогічної взаємодії, стимулами розвитку особистості”.

Л. Байбородова розробила типологію взаємодії, яка дозволяє відобразити взаємозв’язок понять „взаємодія” і „толерантність”. Дана типологія представляє наступні типи взаємодії: діалог; співробітництво; опіка; придушення; індиферентність; конфронтація; конфлікт.

Перші три типи взаємодії відповідають позитивній толерантності.

У діалозі виявляється індивідуальність і осягається своєрідність іншого, так саме діалогова взаємодія передбачає рівність позицій у спілкуванні. У структурі діалогової взаємодії переважають емоційний і когнітивний компоненти, які можуть бути охарактеризовані через високий рівень емпатії, почуття партнера, вміння прийняти його таким, який він є, відсутність стереотипності у сприйнятті інших, гнучкість мислення; а також через уміння „бачити” свою індивідуальність, уміння адекватно „брати” (оцінювати) свою особистість. Подібна характеристика діалогової взаємодії є фундаментом толерантності і рівнем толерантних переконань.

Другий тип взаємодії – співробітництво – передбачає спільне визначення мети діяльності, спільне її планування, розподіл сил і засобів на основі можливостей кожного. Це рівень толерантної поведінки, який може бути охарактеризований наступними ознаками: контактність, доброзичливість (відсутність агресії, в тому числі і самоагресії), відсутність тривожності, мобільність дій, ввічливість (чемність), терпіння, конфіденційність, соціальна активність.

Опіка є видом взаємодії, який також співвідноситься з поняттям толерантності. Опіка передбачає турботу, причому ця турбота не принижує гідності опікуваного, будучи природною нормою суб’єкта і об’єкта. Даний вид взаємодії можливий тільки тоді, коли обидві сторони приймають один одного і терпимо один до одного ставляться. Даний рівень толерантних відносин характеризується наступними ознаками: емоційна стабільність, високий рівень емпатії, екстравертність, соціальна активність, вміння прийти на допомогу.

Всі перераховані ознаки характеризують людину, вільну від догм, стереотипів, страхів, від надмірної потреби опіки і прагнення до придушення навколишніх (останні характеристики властиві „гіперопіці”) [10].

Ю. Хабермас вивчаючи проблему толерантної взаємодії зауважує про обов’язкову домовленість двох сторін. „Учасники повинні усякий раз приймати до уваги перспективи (бачення) іншої сторони, якщо їм необхідно разом домовитися про умови, за яких вони мають намір проявляти взаємну толерантність”.

Подібна думка простежується у працях С. Братченка, де співбесідник повинен виступати як рівноправний вільний суб’єкт з власними інтересами, цінностями та внутрішнім світом, і обидві сторони під час взаємодії повинні враховувати та поважати відмінності точок зору.

Н. Бідюк зауважує, що толерантна взаємодія у толерантному середовищі здійснюється через співпрацю і діалог – види взаємодії, що забезпечують суб’єктам особистісне зростання. Співпраця дозволяє створити умови для спільної діяльності, проживання, рефлексії ситуації (у тому числі і безпосередньо пов’язаних з толерантністю). При цьому необхідно організувати діяльність з партнером незалежно від його особливостей. У ситуації співробітництва діє об’єднавчий фактор – досягнення спільної мети. Відповідно до цього під час співпраці відбувається розподіл функцій, взаємообмін інформацією, встановлюються емоційні зв’язки, конструктивні взаємини, спільне регулювання проблемних ситуацій, рефлексія. Таким чином, особа вчиться співчуттю, емоційній саморегуляції, толерантності.

На нашу думку, базовими складовими толерантної взаємодії виступають діалог і поведінка. Розглянемо кожну із них.

Аналіз наукової літератури, присвяченої проблемам діалогу, засвідчує, що науковці звертаються до розкриття його багатогранності та всебічності саме з точки зору особистісних відносин.

Особисті відносини – це емоційні контакти, що базуються на вибірковій симпатій учасників взаємодії. Ділові відносини виникають унаслідок обов'язкових, заданих ззовні видів діяльності, які пов'язують людей як виконавців певних функцій. Ділові й особисті відносини перебувають у тісному взаємозв'язку, однак перші з них є визначальними, оскільки будь-яка група створюється для досягнення суспільно значущої мети і вирішення суспільно значущих завдань, що відбуваються в процесі спільної діяльності. Особисті відносини є наслідком емоційного благополуччя членів групи, характеристикою притаманного їй емоційного клімату. Симптомами руйнування особистих відносин вважаються „відсутність взаємності, низька задоволеність у відносинах з членами … колективу, який у цьому випадку втрачає свою референтність" [6, с. 45].

І. Бех зазначає, що особистісні відносини являють собою те оптимальне психологічне тло організації контактів, до якого мають прагнути люди і які приводять до дійсного взаєморозкриття, взаємопроникнення, особистісного взаємозбагачення людей, що спілкуються на даному рівні.

Розглядаючи діалог як специфічну для людини форму міжособистісної взаємодії і якість відносин, дослідники С. Братченко та Д. Леонтьев зауважують, що інша людина (співрозмовник) виступає не „як об'єкт або умова моєї діяльності, спрямованої на досягнення моїх цілей, а як рівноправний мені вільний суб'єкт, що володіє своїми інтересами, цінностями і внутрішнім світом і переслідує свою мету". Відносини з співрозмовником по діалогу носить характер взаємодії, при якому обидві сторони в рівній мірі враховують і поважають відмінності точок зору.

Основними атрибутами міжособистісного діалогу виступають свобода партнерів, їх взаємно визнана рівноправність і глибина особистісного контакту, що характеризується взаєморозумінням та емпатією. Автори констатують, що для сучасного світу проблема толерантності багато в чому випливає з проблеми здатності до діалогу, здатності сприймати світ іншої людини, групи, культури, народу „без гніву і пристрасті", як має право на існування, незважаючи на істотні відмінності від звичного нам світу, і здатності знаходити спільну мову і домовлятися на основі рівноправності, визнання відмінностей і уваги до них [3].

Ми погоджуємося з думкою О. Галицьких, що діалог це основа творчого мислення і є певні передумови для його існування:

- діалог може бути реалізований лише за наявності діалогічних відношень, тобто незбіжних поглядів з приводу певного об'єкту;
- діалог це форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії, за якої різні смислові позиції розвиваються різними співбесідниками;
- умовою діалогу є наявність деяких об'єктивних суджень про предмет діалогу у поєднанні з особистим відношенням до нього.

Особливого значення представляє відома діалогічна концепція М. Бахтіна, що відображає сутнісну природу людини, для якої діалог з іншою людиною є способом найбільш повноцінного існування та розвитку – універсальний спосіб людського буття.

М. Бубер вважає, що може бути діалог за формою і за змістом, зміст домінує над формою: тільки діалог, який є діалогом за змістом, філософ називає справжнім діалогом. Виходячи з цього М. Бубер виділяє три види діалогу:

- справжній діалог може бути виражений як в словах, так і в мовчанні. Його особливість в тому, що кожен з його учасників дійсно має на увазі Іншого в його своєрідному бутті, до нього звертається, прагне, щоб між ними встановилося взаєморозуміння. Справжній діалог, зауважує автор, велика рідкість;
- технічний діалог викликаний лише необхідністю об'єктивного взаєморозуміння. Він є невід'ємною частиною сучасного життя;
- під діалог може бути замаскований монолог, в якому співрозмовники говорять самі із собою, слухають самих себе. Людина не бачить Іншого, співрозмовник залишається Іншим – об'єктом. В основі такої „бесіди" лежить бажання самоствердитися, потішити самолюбство.

Цілком очевидно, що останній вид діалогу демонструє інтолерантність, небажання чути і розуміти співбесідника.

Як випливає із досліджень Н. Гринчишиної, діалог якраз сприяє утвердженню в суспільстві толерантності, розуміння та терпіння до поглядів та думок, які є протилежними за своєю суттю, виваженості в стосунках між людьми. А звідси ключовими для діалогу є такі ознаки: подолання егоцентризму, утвердження відкритості та близькості між тими, хто спілкується, відповідальності.

Відмова від діалогу призводить до стереотипного сприйняття інших людей, породжує взаємні підозри, тривогу і напруженість в комунікативному просторі. І навпаки, діалог лежить в основі довірчих відносин. Саме діалог, як особлива форма взаємодії, дає суб'єктам спілкування

можливість подолати внутрішній дискомфорт щодо ідентичності. Крім того при „зустрічі з інакшістю" людина вступає у внутрішній діалог із собою, наслідком чого може бути психологічна готовність внутрішнього „Я" до взаємодії з „інакшістю" [5].

Отже, з результатів нашого дослідження констатуємо, що в сучасній науковій думці відсутній єдиний підхід до визначення сутності діалогу. Тому ми погоджуємося із думкою О. Петроє, що діалог є найвищою формою спілкування, а визначальними його ознаками є:

- наявність мети діалогу;
- спрямованість на знаходження істини;
- істина є однаковою цінністю для всіх учасників діалогу;
- суб'єкт-суб'єктний характер;
- рівноправність учасників;
- толерантність та відповідальність;
- прагнення конструктивного результату;
- досягнення взаєморозуміння та раціональної взаємодії у сфері комунікативної і практичної діяльності.

Продовжуючи наше наукове дослідження розглянемо наступну складову толерантної взаємодії – поведінку, яка на нашу думку є основою у будь-якій взаємодії.

На сьогодні не існує єдиного підходу до тлумачення сутності поняття „поведінка". У психолого-педагогічній літературі знаходимо різні його визначення як за змістом, так і за характером узагальнення.

Поведінка це процес взаємодії особистості з довкіллям, обумовлений її індивідуальними особливостями і внутрішньою активністю, що виявляється, переважно, у вигляді зовнішніх дій і вчинків; сукупність вчинків, дій; реакція організму на яке-небудь подразнення або вплив чогось [13, с. 342].

Будь-яка поведінка розпочинається не з пустого місця: їй передує певний стан суб'єкта, який виникає на ґрунті єдності ситуації та потреби.

Поведінка являє собою різновид людської діяльності. З цієї позиції визначення поведінки дав С. Рубінштейн: „Під поведінкою розуміють визначеним чином організовану діяльність, яка здійснює зв'язок організму з навколишнім середовищем. Поведінка людини переважно є результатом низки усвідомлюваних дій – вчинків" [8].

Дослідниця І. Жданова, вивчаючи толерантну поведінку у різноманітних аспектах життєдіяльності, означує що саме повинно лежати в основі такої поведінки: терпимість, чесність, співчуття, душевний спокій, любов, вірність, миролюбність, твердість у правді. Правдива толерантність знаходиться за межею конформізму, лицемірства і обману, які є лише масками толерантності. Вона потребує хоробрості і мужності у відстоюванні своїх поглядів. І тому, дослідниця зауважує, що толерантна поведінка без подібних якостей має характер епізодичний.

Й. Дзялошінський вивчаючи культуру поведінки стверджує, що саме толерантність повинно знаходитись в основі поведінки. „Під культурою я розумію сукупність знань, цінностей і норм, які визначають наше життя. Можна припустити, що у фундамент так званої культури може бути вписана і толерантність. Але її там може і не бути. І якщо її там немає, то ми можемо скільки завгодно говорити про толерантність, але в житті її не побачимо". Як зазначає автор, варто зважати на причини того чи іншого типу людської поведінки, суть тієї культури, в рамках якої формуються стандарти і стереотипи толерантної або інтолерантної поведінки.

Спробуємо розглянути іншу сторону толерантної взаємодії, яка є прямо протилежною і також займає, хоча негативне, але провідне місце у людських відносинах – інтолерантність (нетерпимість). Вона несе в собі зміст антагоністичної дії і, як правило, піддає середовище стосунків цензурі етнічного, релігійного, гендерного, політичного характеру, тим самим стаючи генератором ворожнечі, нестабільності, тиску, конфліктів, ненависті. Чим більша кількість людей або соціальних груп перебуває в просторі, якому властива нетерпимість, тим сильнішими будуть наслідки. Агресивність викликає біологічні реакції боротьби або втечі, а партнери реагуватимуть так, як вони запрограмовані, – втечуть або дадуть відсіч. Утеча може виявлятись через вихід із класу або пошук нових можливостей уникнути дискусії. Відсіч може виявитись через усе, що завгодно, – від імітації агресивного ставлення до фізичного насильства.

У словнику конфліктолога під агресивною поведінкою розуміється специфічна форма дій людини, яка характеризується демонстрацією перевагою в силі або застосуванням сили по відношенню до іншої людини чи групи осіб, яким суб'єкт прагне завдати шкоди [1, с. 308].

С. Бондарева визначає: „Інтолерантність – це завжди прояв байдужості. Вона породжує негативізм, недоброзичливість, тенденцію обурюватися без будь-якої причини, а також негативні емоції: гнів, досаду, злість та злобу. Толерантність та інтолерантність – це взаємозворотні поняття: чим більше людина толерантна, тим менш вона інтолерантна".

Розглядаючи нетерпимість, що є тотожною інтолерантності О. Бондаренко виділяє ступені нетерпимості. Він вводить послідовність поділів від вищого до нижчого: ентузіазм, веселощі

(радість), сильний інтерес, консерватизм, слабкий інтерес, нудьга, монотонність, антагонізм, гнів, ненависть, прихована ворожість, страх (паніка, істерика), потреба догодити, горе, почуття безнадійності, почуття приреченості, апатія (інертність, повна байдужість, відстороненість), вмирання свідомості (догляд, фактична відсутність). Кожному такому індексу емоційно-психічного стану, на думку О. Бондаренко, відповідає свій набір характеристик поведінки людини і сприйняття нею навколишньої дійсності. При нетерпимому відношенні інтерес до об'єкта повністю відсутній, і відображається в тому, що людина заздалегідь налаштована вороже. В результаті нетерпимість призводить до вибору негативних стратегій поведінки.

Для успішного протистояння розвитку інтолерантності необхідне виховання і формування конфліктних компетентностей людини, щоб вона усвідомлювала конфлікт як об'єктивну суперечність, що існує в ній. На суперечність, що містять конфлікт, можна відповісти агресією, спробувати перемогти його в буквальному, силовому сенсі слова. Ні у першому, ні в другому випадку суперечність не зникне, конфлікт лише на якийсь час приховається, але обов'язково повернеться, можливо, в ще складнішому вигляді. При реалізації своїх інтересів і законних прав суб'єкт повинен навчитися вирішувати протиріччя. Основні засоби – розширення діалогу на основі переговорів, як зняття цієї суперечності через уміння порозумітися. Чим більше способів вирішувати конфлікт знає людина, тим більше вона здатна до толерантності, до продуктивної взаємодії і відтворення толерантних цінностей.

Характер розв'язування конфліктів залежить і від того соціально-психологічного оточення, в якому живе людина. Якщо оточення поводиться морально, то конфлікти будуть вирішуватися позитивно, і навпаки, коли поряд перебувають аморальні особистості то вони негативно впливають на моральний розвиток людини [12, с. 45].

Не варто розглядати конфлікт лише як негативну форму під час взаємодії. Оскільки будь які конфліктні ситуації можуть бути початком розвитку нових ідей та підходів до вирішення проблем, а також бути передумовою для зародження конструктивної взаємодії.

Толерантний діалог при взаємодії є важливим елементом комунікативної компетентності, як вміння спілкуватися, коректно вибудовувати взаємовідношення з іншими, ефективно вирішувати міжособистісні конфлікти. Толерантність або терпимість по відношенню до співрозмовника означає здатність сприймати та визнавати особистість іншого з усіма її як позитивними, так і негативними рисами, як із сильними, так і слабкими сторонами, як із достатками так і з недоліками.

Отже, у будь-якій взаємодії толерантність та інтолерантність відіграють роль базисних. Толерантність зароджує довіру, готовність до компромісу та співпраці, а також радість, доброзичливість, товариськість. Інтолерантність як ставлення породжує негативізм або не сприйняття, а також негативні емоції – гнів, докір.

Проведений нами дефінітивний аналіз науково-методичної літератури, присвяченої висвітленню сутності поняття та складових феномену толерантної взаємодії дозволив визначити, що толерантна взаємодія – це гармонійність у відносинах, пошук компромісного діалогу, взаєморозуміння та взаємодопомога, толерантна поведінка, ефективна співпраця.

Базовими складовими толерантної взаємодії виступають діалог і поведінка. У діалозі виявляється індивідуальність і осягається своєрідність іншого. Діалог є найвищою формою спілкування, а визначальними його ознаками є: наявність мети діалогу; спрямованість на знаходження істини; істина є однаковою цінністю для всіх учасників діалогу; суб'єкт-суб'єктний характер; рівноправність учасників; толерантність та відповідальність; прагнення конструктивного результату; досягнення взаєморозуміння та раціональної взаємодії у сфері комунікативної і практичної діяльності. Також не існує і єдиного підходу до тлумачення сутності поняття „поведінка", яке може визначатися як процес взаємодії особистості з довкіллям, обумовлений її індивідуальними особливостями і внутрішньою активністю, що виявляється у вигляді зовнішніх дій і вчинків або як реакція організму на яке-небудь подразнення або вплив чогось.

Основними аспектами феномену толерантної взаємодії є: обов'язкова домовленість двох сторін (Ю. Хабермас); досягнення взаєморозуміння та раціональної взаємодії у сфері комунікативної і практичної діяльності (О. Петроє); досягнення спільної мети через співпрацю та діалог (Н. Бідюк); свобода співрозмовників, їх взаємно визнана рівноправність і глибина особистісного контакту через взаєморозуміння та емпатію (С. Братченко).

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивчені сучасних умов формування толерантної взаємодії серед молоді в інклюзивному просторі.

Список використаних джерел:

1. Анцупов А.Я. Словарь конфликтолога : 2-е изд. / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб. : Питер, 2006. – 528 с.

2. Большая медицинская энциклопедия : гл. Ред. Б. В. Петровский. – 3-е изд.– М. : Советская энциклопедия. – 1985, XXV, 544 с. с ил., 8 л. ил.

3. 8. Братченко С. Л. Диалог / С. Л. Братченко, Д. А. Леонтьев // Экзистенциальная традиция : философия, психология, психотерапия. – 2007. – № 2 (11).

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. В. Бусел]. – К.: Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2004. – 1440 с.

5. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика : теория, методология, практика : [учебное пособие] / Б. С. Гершунский – М. : Флита : Наука, 2003. – 768 с.

6. Коломинский Я. Л. Некоторые педагогические проблемы соцыальной психологии / Я. Л. Коломинский , Н. А. Березовин. – М. : Знание, 1977. – 64 с.

7. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь ; по общ ред. В. Б. Шапаря. – изд. 3-е – Ростов н/Д.: Феникс, 2007.– 806 с.

8. Основи психології. Навчальні матеріали онлайн. Поведінка [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://pidruchniki.com/1494051137333 /psihologiya/povedinka.

9. Педагогічний словник / [ред.-упоряд. М. Ярмаченко]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 528 с.

10. Погодина А. А. Толерантность: термин, позиция, смысл, программа / А. А. Погодина– Режим доступу : http://his.1september.ru/2002/11/2.htm.

11. Політологічний енциклопедичний словник / упоряд. В. П. Горбатенко; за ред. Ю. С. Шемшученка, В.Д. Бабкіна, В.П. Горбатенка. – 2-ге вид., доп і перероб. – К.: Генеза, 2004. – 736 с.

12. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : [монографія] / . – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.

13. Соціальна педагогіки : словник-довідник / за заг. Ред. Т. Ф. Алєксєєнко. – Вінниця: Планер – 2009. – 542.

14. Соціолого-педагогічний словник / [ред.-упоряд. В. Радула]. – К. : „ЕксОб”, 2004. – 304 с.

15. Этнотолерантность подростка: воспитание в семье и школе : словарь / под общ. Ред. Д. пед. н, професора А. Г. Козловой. – СПб. :Речь, 2007. – 331 с.

Рецензент – д. пед. н., професор М. Є. Чайковський

УДК 316.6:159.96

РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

К. Є. МАЖАЄВ,
Н. В. ВОЛИНЕЦЬ

Проблеми віктимної поведінки стають дедалі популярнішими напрямками дослідницької діяльності психологів. Проте, у цій складній та інтенсивно досліджуваній галузі залишається чимало невирішених проблем, серед яких – питання про природу та причини виникнення віктимності у дітей та підлітків. Найчастіше вона формується всією історією життя людини, яка тягнеться з дитинства, стосунків в сім'ї, коли формується основа особистості майбутнього індивіда. Формування віктимної поведінки дуже важко діагностувати, адже людям зазвичай здається, що вони мали нормальне, здорове дитинство. Одним з наслідків цих негативних соціальних явищ є підвищення рівня віктимізації населення, зокрема дітей та підлітків.

Віктимологія вивчає закономірності та особливості поведінки жертви, процес перетворення людини на жертву, соціальні процеси, внаслідок яких окремі індивіди та цілі соціальні групи наражаються на різного роду катування [1]. В широкому розумінні віктимна поведінка – це складна система взаємодії між потенційною жертвою і оточенням, внаслідок якої людина за певних умов і стає жертвою. Виокремлення, як предмета віктимології, поведінки жертви передбачає психологічний аналіз окремих паттернів поведінки, які за певних умов можуть набувати віктимогенного характеру. У вузькому розумінні під віктимною поведінкою розуміються конкретні діяння (дії або бездіяльність), їх сукупність у конкретній ситуації, внаслідок застосування яких людина стає жертвою [2]. Сукупність якостей, явищ, психологічних властивостей, характеристик особистості, що сприяють її віктимній поведінці та віктимізації, складають віктимність особистості. Віктимність (або віктимогенність) – це набуті людиною фізичні, психічні й соціальні риси та ознаки, що можуть зробити її схильною до перетворення на жертву [3].

На тлі ситуативних віктимогенних чинників існує чимала низка первинних та вторинних віктимогенних ознак особистості та поведінки дитини, які зумовлюють її віктимізацію. Тож у механізмі віктимізації дитини беруть участь щонайменше чотири найважливіших компоненти: 1) ситуативні чинники віктимогенного характеру (ненавмисне ушкодження чи примусова участь у колективній бійці); 2) віктимогенні індивідуально-психологічні властивості дитини (агресивність, конфліктність, зухвалість, нахабність, або ж тривожність, боязливість, невпевненість у собі, занижений рівень самооцінки тощо); 3) специфічний психоемоційний стан дитини (надмірне емоційне збудження/пригнічення, втома, фрустрація тощо); 4) суто віктимна (віктимогенна) поведінка (провокування конфліктів, бійок чи, навпаки, демонстрація нерішучості, невпевненості тощо). Отже, особливого значення в процесі віктимізації поведінки дітей та підлітків мають індивідуально-психологічні якості, типові особливості поведінки та психоемоційний стан дитини як потенційної жертви, без з'ясування яких не можуть бути розкриті повністю ані конкретні обставини, ані причини й умови її віктимізації. Інакше кажучи, крім ситуативних віктимогенних чинників існує чимало первинних і вторинних віктимогенних ознак особистості і поведінки людини, що зумовлюють її віктимізацію [4].

Залежно від набору вікових та індивідуальних віктимогенних властивостей у підлітків формуються певні види віктимності, що детермінують різні види їх віктимної поведінки. При цьому аналіз сукупності віктимогенних особистісних особливостей підлітків дозволяє не тільки визначити види віктимності конкретних школярів, причини їх віктимізації, а також виявити шляхи профілактики їх віктимної поведінки.

Мета статті полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження віктимної поведінки дітей підліткового віку.

Емпіричне дослідження віктимної поведінки дітей підліткового віку складалося з проведення психодіагностичного дослідження рівня тривожності підлітків, схильності до віктимної поведінки та схильності до конфліктної поведінки; аналізу та інтерпретації результатів. В дослідженні використано методика дослідження рівня тривожності підлітків Кондаша, методика дослідження схильності до віктимної поведінки О. Андроннікової та методика діагностика схильності до конфліктної поведінки К. Томаса в адаптації Н. Гришиної.

© К. Є. МАЖАЄВ,
© Н. В. ВОЛИНЕЦЬ

Дослідження проводилось протягом першого семестру 2017-2018 навчального року, у загальноосвітній школі І-ІІІ ступенів № 19 м. Хмельницького. В процесі проведення емпіричного дослідження було проведено констатувальний експеримент з групою досліджуваних у кількості 46 учнів восьмих класів віком від 13 до 15 років, з них: 24 дівчинки і 22 хлопчики.

Результати тестування за методикою дослідження рівня тривожності підлітків показали, що в досліджуваній групі підлітків виявлено: 1) у 28 (60,87 %) осіб – нормальний рівень загальної тривожності, з них: 16 (66,67%) дівчат та 12 (54,55 %) хлопців, що характеризується позитивно та свідчить про оптимальний рівень їхньої самооцінки, впевненості в собі, оцінки перспектив і ставлення до неприємностей; 2) у 13 (28,26 %) осіб – дещо завищений рівень загальної тривожності, з них: 4 (16,67 %) дівчат та 9 (40,91 %) хлопців; 3) у 2 (4,35 %) осіб – високий рівень загальної тривожності, з них: 1 (4,16 %) дівчат та 1 (4,54 %) хлопців; 4) у 3 (6,52 %) осіб – дуже високий рівень загальної тривожності, притаманний лише дівчатам (12,50 %).

Високий та дуже високий рівні загальної тривожності, свідчать про те, що подібна тривожність може виявлятися у вигляді або справжнього неблагополуччя школяра в найбільш значущих сферах діяльності самооцінки, або його існування немов би всупереч об'єктивно благополучному положенню, що являється наслідком особистісних конфліктів та/або порушень у розвитку самооцінки. Високо тривожні підлітки запальні, дратівливі і перебувають у постійній готовності до конфлікту і готовності до захисту, навіть якщо в цьому об'єктивно немає потреби. Для них, як правило, характерною є неадекватна реакція на зауваження, поради та прохання. Особливо велика можливість нервових зривів, афективних реакцій в ситуаціях, де йдеться про їх компетенції в тих чи інших питаннях, їх престиж, самооцінці, їх відношенні. Страх невдачі є характерною рисою високо тривожних підлітків.

Для низько тривожних підлітків характерним є яскраво виражений спокій. Вони не завжди схильні сприймати загрозу своєму престижу, самооцінці в самому широкому діапазоні ситуацій, навіть коли вона реально існує. Виникнення стану тривоги у них може спостерігатися лише в особливо важливих і особистісно значущих ситуаціях (іспит, стресові ситуації, реальна загроза сімейному стану тощо). В особистісному плані такі люди спокійні, вважають, що особисто у них немає приводів і причин хвилюватися за своє життя, репутацію, поведінку і діяльність. Імовірність виникнення конфліктів, зривів, афективних спалахів вкрай низька. В цілому для підлітків занепокоєння – це нормальна вікова реакція. Дуже багато речей і подій можуть змусити їх хвилюватися: публічний виступ на сцені або коло дошки, перше побачення, відповідальні змагання тощо. Але деякі підлітки реагують на стресові ситуації набагато сильніше, ніж інші. Одна думка про такі події здатна викликати у них сильне хвилювання.

Оцінюючи шкільний рівень тривожності, у групі досліджуваних виявлено: у 4 (16,67%) дівчат та у 7 (31,82%) хлопчиків – нормальний рівень, у 10 (41,67%) дівчат та у 4 (18,18%) хлопчиків – дещо завищений рівень, у 4 (16,66%) дівчат та у 6 (27,27%) хлопчиків – високий рівень, у 6 (25,00%) дівчат та у 5 (22,73%) хлопчиків – дуже високий рівень. Виявлений показник свідчить про те, що дівчатка сильно турбуються з приводу навчальних ситуацій, це занепокоєння проявляється в очікуванні поганого ставлення до себе, негативній оцінці з боку педагогів, однолітків. Підліткам з „підвищеними", „високими" і „дуже високими" значеннями шкільної тривожності притаманне емоційне неблагополуччя в контексті тих чи інших шкільних ситуацій.

Оцінюючи самооцінкову тривожність підлітків, виявлено: у 4 (26,67%) дівчат та у 7 (31,82%) хлопчиків – нормальний рівень, 6 (25,00%) дівчат та у 6 (27,27 %) хлопчиків – дещо завищений рівень, у 5 (20,83%) дівчат та у 9 (40,91 %) хлопчиків – високий рівень, у 6 (25,00%) дівчат – дуже високий рівень. У хлопчиків дуже високий рівень самооцінкової тривожності не виявлено. У хлопчиків переважає нормальний та високий рівень самооцінкової тривожності, тоді як у дівчат розподіл рівним є приблизно рівномірним. Самооцінкова тривожність пов'язана з оцінкою себе з іншими і проявляється у невпевненості підлітків у власних силах, почутті неповноцінності. Підвищений рівень тривожності у дитини може свідчити про її недостатню емоційну пристосованість до тих чи інших соціальних ситуацій.

Оцінюючи міжособистісну тривожність підлітків, у всіх підлітків виявлено нормальний рівень, що свідчить про важливість міжособистісних стосунків та спілкування для підлітків, а також усвідомлення та оцінка власного образу „Я", уявлення про себе.

Загалом у досліджуваних підлітків виявлено підвищену тривожність, пов'язану з переживанням соціального стресу, фрустрацією потреби в досягненні успіху, проблемами та страхом у взаєминах із вчителями. Переживання соціального стресу пов'язане з емоційним станом, на фоні якого розвиваються соціальні контакти, а для підлітків має неабияке значення думка однолітків; фрустрація потреби в досягненні успіху характеризується несприятливим психологічним фоном у класі, який не дозволяє учням реалізувати потреби в успіху, досягнути високого результату; проблеми та страх у взаєминах із вчителями впливають на зниження

успішності через негативний емоційний фон з ними (вчителів не цікавить думка учнів, авторитарний стиль діяльності, незнання психологічних особливостей дітей даного віку тощо).

Але, порівнюючи високі рівні шкільної тривожності, виявлено, що серед усіх чинників переважає страх самовираження, який пов'язаний з емоційним переживанням при саморозкритті, пред'явленні себе іншим та демонстрації власних можливостей, тобто знань з навчальних предметів.

А результатами тестування за методикою діагностики схильності до конфліктної поведінки К. Томаса в адаптації Н. Гришиної в досліджуваній групі підлітків виявлено:

1) у 10 (21,74 %) осіб – співпрацю як спосіб регулювання конфліктів, з них: 4 (16,67 %) дівчат та 6 (27,27%) хлопців, що характеризується позитивно та свідчить про те, що ці підлітки, як учасники конфліктних ситуацій, приходять до альтернативи, що повністю задовольняє інтереси обох сторін. Ці підлітки орієнтовані на найповніше задоволення інтересів усіх учасників конфліктної ситуації. У процесі співробітництва суперечності відверто обговорюються, спільно з іншою стороною, наполегливо шукаються шляхи та засоби погодження спірних питань, виявляються приховані інтереси, відшуковуються резерви та ресурси для їхнього задоволення;

2) у 9 (19,57 %) осіб – пристосування як спосіб регулювання конфліктів, з них: 6 (25,00 %) дівчат та 3 (13,64 %) хлопців, що свідчить про те, що ці підлітки, як учасники конфліктних ситуацій, приносять в жертву власні інтереси заради інтересів інших людей;

3) у 11 (23,91 %) осіб – суперництво як спосіб регулювання конфліктів, з них: 5 (20,83 %) дівчат та 6 (27,27%) хлопців, що свідчить про те, що ці підлітки, як учасники конфліктних ситуацій, прагнуть досягти своїх інтересів на шкоду іншим людям. Цей спосіб регулювання конфліктів характеризується активною боротьбою індивіда за свої інтереси, відсутністю співробітництва при пошуках рішення, націленістю тільки на свої інтереси за рахунок іншої сторони. Підліток застосовує всі доступні для нього засоби для досягнення мети: владу, примус, різні засоби тиску на опонентів, залежність учасників від нього. Ситуація сприймається надто важливою – як питання перемоги або поразки, і стосовно опонента ведеться жорстка тактика;

4) у 7 (15,21 %) осіб – компроміс як спосіб регулювання конфліктів, з них: 3 (12,50 %) дівчат та 4 (18,18%) хлопців, що свідчить про те, що ці підлітки, як учасники конфліктних ситуацій, здатні піти на згоду з ким-небудь у чомусь, що досягається взаємними поступками та поступками заради досягнення мети, вони спроможні жертвувати певною другорядною часткою своєї позиції заради досягнення згоди у головному, для встановлення взаємної прийнятності намірів та рішень. Компроміс є важливим засобом запобігання соціально-політичним, етнічним, міжнародним зіткненням, пом'якшення конфронтації, подолання внутрішньополітичних криз, уникнення розколу в суспільстві. Він буває можливим, коли його наслідком постає можливість уникнути втрат більших, ніж жертви компромісу;

5) у 9 (19,57 %) осіб – уникання як спосіб регулювання конфліктів, з них: 6 (25,00 %) дівчат та 3 (13,64 %) хлопців, що свідчить про те, що ці підлітки, як учасники конфліктних ситуацій, ігнорують конфліктну ситуацію, удають, що її не існує, не вживають ніяких заходів. Але буває й так, що невтручання може призвести до ескалації конфлікту, оскільки проблема не вирішується, а інтереси учасників конфлікту залишаються незадоволеними. Внаслідок невтручання проблема, яку можна було вирішити, залишається і перетворюється на таку, яку вже неможливо розв'язати. Проаналізувавши результати можна зазначити, що при уникненні конфлікту, тобто обираючи за стратегію поведінки уникання, жодна із сторін не досягає успіху (19,57 % осіб). При таких формах поведінки, як суперництво, пристосування і компроміс, або один з учасників опиняється у виграші, а інший програє, або обидва програють, оскільки йдуть на компромісні поступки. Відповідно до результатів дослідження стратегії суперництва та співпраці підлітки обирають найбільше – 45,65 % осіб. Необхідно зазначити, що лише в ситуації співпраці обидві сторони опиняються у виграші.

Отримані результати за методикою дослідження схильності до віктимної поведінки О. Андроннікової показують, що у 20 (43,48%) досліджуваних, з них: 11 (45,83%) дівчат та 9 (40,91%) хлопців, виявлено низькі показники за шкалою „реалізована віктимність". Такі люди нечасто потрапляють в критичні ситуації або у них вже виробився захисний спосіб поведінки, що дозволяє уникати небезпечних ситуацій. Однак внутрішня готовність до віктимного способу поведінки притаманна цим досліджуваним і вони швидше за все, відчуваючи внутрішній рівень напруги, прагнуть взагалі уникати ситуації конфлікту (результати тестування за методикою дослідження схильності до віктимної поведінки О. Андроннікової представлено у таблиці 1).

Таблиця 1

Результати дослідження
підлітків за методикою діагностики схильності до віктимної поведінки

№ з/п	Назва шкали	Показники, осіб (%)								
		нижче норми			норма			вище норми		
		всього, осіб (%)	дівчата, осіб (%)	хлопці, осіб (%)	всього, осіб (%)	дівчата, осіб (%)	хлопці, осіб (%)	всього, осіб (%)	дівчата, осіб (%)	хлопці, осіб (%)
1	Реалізована віктимність	**20(43,48%)**	11(45,83%)	9 (40,91%)	**26(56,52%)**	13 (54,17%)	13 (59,09%)	**0**	0	0
2	Схильність до агресивної віктимної поведінки	**3 (6,52%)**	1 (4,17%)	2 (9,09%)	**38(82,61%)**	20(83,33%)	18 (43,48%)	**5 (10,87%)**	3 (12,50%)	2 (9,09%)
3	Схильність до саморуйнівної поведінки	**8 (17,39%)**	4 (16,67%)	4 (18,18%)	**26(56,52%)**	15(62,50%)	11(50,00%)	**12 (26,09%)**	5 (20,83%)	7 (31,82%)
4	Схильність до гіперсоціальної віктимної поведінки	**8 (17,40%)**	3 (12,50%)	5 (22,73%)	**19(41,30%)**	13(54,17%)	6 (27,27%)	**19(41,30%)**	8 (33,33%)	11 (50,00%)
5	Схильність до залежної та безпорадної поведінки	**9 (19,57%)**	5 (20,83%)	4 (18,18%)	**31(67,39%)**	15(62,50%)	16 (72,73%)	**6 (13,04%)**	4 (16,67%)	2 (9,09%)
6	Схильність до некритичної поведінки	**23(50,00%)**	11(45,83%)	12 (54,55%)	**21(45,65%)**	13 (54,17%)	8 (36,36%)	**2 (4,35%)**	0	2 (9,09%)

У 26 (56,52 %) досліджуваних, з них: 13 (54,17 %) дівчат та 13 (59,09 %) хлопців, виявлено показники за шкалою „реалізована віктимність" у межах норми. Показники вище норми у групі досліджуваних – відсутні.

За шкалою „схильність до агресивної віктимної поведінки" (агресивний тип поведінки) у 5 (10,87 %) досліджуваних, з них: 3 (12,50%) дівчат та 2 (9,09 %) хлопців, виявлено показники вище норми. До цієї групи входять підлітки, схильні потрапляти в неприємні і небезпечні для життя і здоров'я ситуації в результаті виявленої агресії у формі нападу чи іншої провокуючої поведінки (образи, наклепу, знущання тощо). Для них характерними є навмисне створення або провокування конфліктної ситуації, схильність до антигромадської поведінки, порушення соціальних норм, правил та етичних цінностей, якими найчастіше вони нехтують. Такі люди легко піддаються емоціям, особливо негативного характеру, яскраво їх виражають, вони є домінантними, нетерплячими та запальними. При всіх відмінностях у мотивації поведінки для цих підлітків характерною є наявність насильницької антигромадської установки особистості. З урахуванням мотиваційної і поведінкової характеристик в цій групі досліджуваних можуть бути представлені такі типи (або підтипи) як корисливий, сексуальний (статева розбещеність), пов'язаний з побутовими конфліктами (скандаліст, сімейний деспот), алкоголік, негативний месник, особа психічно хворий тощо.

У 38 (82,61 %) досліджуваних, з них: 20 (83,33 %) дівчат та 18 (43,48 %) хлопців, виявлено показники за шкалою „схильність до агресивної віктимної поведінки" (агресивний тип поведінки) у межах норми.

У 3 (6,52 %) досліджуваних, з них: 1 (4,17%) дівчина та 2 (9,09 %) хлопці, виявлено показники за цією шкалою нижче норми. Для осіб цього типу характерним є зниження мотивації досягнення, спонтанності, можлива висока образливість. У них високий рівень самоконтролю, їм притаманні прагнення дотримуватися прийнятих норм і правил, стабільність у збереженні установок, інтересів і цілей.

У 12 (26,09 %) досліджуваних, з них: 5 (20,83 %) дівчат та 7 (31,82 %) хлопців, за шкалою „схильність до саморуйнівної поведінки" (активний тип поведінки) виявлено показники вище норми. Для цих підлітків, як активних потерпілих, характерною є поведінка двох видів: провокуюча, якщо для заподіяння шкоди залучається інша особа, і поведінка, яка сприяє заподіянню шкоди самому собі. Ці види поведінки характеризуються схильністю до ризику, необдуманості, що часто є небезпечним для самої людини та оточення. Досліджувані можуть не усвідомлювати наслідків своїх дій або не надавати їм значення, сподіваючись, що все обійдеться.

У 26 (56,52 %) досліджуваних, з них: 15 (62,50 %) дівчат та 11 (50,00 %) хлопців, виявлено показники за шкалою „схильність до саморуйнівної поведінки" (активний тип поведінки) у межах норми.

Показники нижче норми виявлено у 8 (17,39 %) досліджуваних, з них: 4 (16,67 %) дівчини та 4 (18,18 %) хлопці. Їх характеризує підвищена турбота про власну безпеку, прагнення захистити себе від помилок та неприємностей, що може призводити до пасивності особистості за принципом „краще нічого не робити, ніж помилятися". Ці підлітки характеризуються підвищеною тривожністю, недовірливістю, схильність до фобій.

Шкала „схильність до гіперсоціальної віктимної поведінки" (ініціативний тип поведінки) показує, що у 19 (41,30 %) досліджуваних, з них: 8 (33,33 %) дівчат та 11 (50,00%) хлопців, виявлено показники вище норми, що характеризується їхньою жертовною поведінкою, соціально схвалюваною і часто очікуваною. Це люди, позитивна поведінка яких викликає злочинні дії агресора. Людина, яка демонструє позитивну поведінку в ситуаціях конфлікту, вважає неприпустимим ухилення від втручання в конфлікт, навіть якщо це може негативно впливати на їй здоров'я або життя. Наслідки таких вчинків усвідомлюються такими людьми не завжди. Підлітки цієї групи сміливі, рішучі, чуйні, принципові, щирі, добрі, вимогливі, готові ризикувати, можуть бути занадто самовпевненими. Проте, ці досліджувані є нетерпимими до поведінки, що порушує громадський порядок, мають завищену самооцінку та позитивну мотивацію поведінки.

У 19 (41,30 %) досліджуваних, з них: 13 (54,17 %) дівчат та 6 (27,27 %) хлопців, виявлено показники за шкалою „схильність до гіперсоціальної віктимної поведінки" (ініціативний тип поведінки) у межах норми.

Досліджувані, у яких спостерігаються показники нижче норми за шкалою „схильність до гіперсоціальної віктимної поведінки" – 8 (17,40 %) підлітків, з них: 3 (12,50 %) дівчини та 5 (22,73 %) хлопців, характеризуються пасивністю, байдужістю до тих явищ, які відбуваються навколо. Вони діють за принципом „моя хата скраю", що може бути наслідком як образи на зовнішній світ, так і відчуття нерозуміння, ізольованості від світу, відсутність почуття соціальної підтримки і включеності в соціум.

За шкалою „схильність до залежної і безпорадної поведінки" (пасивний тип поведінки) показники вище норми виявлено у 6 (13,04%) досліджуваних, з них: 4 (16,67 %) дівчини та 2 (9,09 %) хлопці, що характеризує цих осіб як таких, що не чинять опору, протидії злочинцю з різних причин: через вік, фізичну слабкість, безпорадний стан (стабільний або тимчасовий), боягузтво, побоювання відповідальності за власні протиправні чи аморальні дії. Вони можуть мати установку на безпорадність, небажання робити щось самому, без допомоги інших, низьку самооцінку, постійно залучаються в кризові ситуації з метою отримання співчуття і підтримки оточуючих.

Ці особи знаходяться в рольовій позиції жертви, вони боязкі, скромні, навіювані, конформні. Можливий також варіант засвоєної безпорадності в результаті неодноразового попадання в ситуації насильства. Особи схильні до залежної поведінки, поступливі, виправдовують чужу агресію, схильні всіх прощати.

У 31 (67,39%) досліджуваних, з них: 15 (62,50 %) дівчат та 16 (72,73 %) хлопців, виявлено показники за шкалою „схильність до залежної і безпорадної поведінки" (пасивний тип поведінки) у межах норми.

У 9 (19,57 %) досліджуваних, з них: 5 (20,83 %) дівчат та 4 (18,18 %) хлопці, виявлено показники нижче норми – схильність до незалежності, відособленості. Вони завжди прагнуть виділитися з групи однолітків, мають на все свою точку зору, авторитарні, конфліктні, зі підвищеним скептицизмом. Можлива внутрішня вразливість, яка призводить до підвищеного бажання відокремитися від оточуючих їх людей.

Отримані результати за шкалою „схильність до некритичної поведінки" (некритичний тип поведінки) показують, що 2 (4,35 %) досліджуваних хлопці мають високі показники. До цієї групи належать особи, що демонструють необачність, невміння правильно оцінювати життєві ситуації. Некритичність може виявитися як на базі негативних особистісних рис (жадібність, користолюбство тощо), так і позитивних (щедрість, доброта, чуйність, сміливість тощо). Такі особи демонструють необережність, необачність, невміння правильно оцінювати життєві ситуації в результаті вік, рівень інтелекту, захворювання. Особистість некритичного типу виявляє схильність до спиртного, нерозбірливість у знайомствах, довірливість, легковажність. Вона схильна до ідеалізації людей, виправдовування негативної поведінки інших, не помічає небезпеки.

У 21 (45,65 %) досліджуваних, з них: 13 (54,17 %) дівчат та 8 (36,36 %) хлопців, виявлено показники за шкалою „схильність до некритичної поведінки" (некритичний тип поведінки) у межах норми.

Низькі показники за цією шкалою виявлено у 23 (50,00 %) досліджуваних, з них: 11 (45,83 %) дівчат та 12 (54,55 %) хлопців. Їм притаманні вдумливість, обережність, прагнення передбачати можливі наслідки власних вчинків, які іноді призводять до пасивності, страхів. Самореалізація в цьому випадку значно утруднена, може з'являтися соціальна пасивність, що призводить до незадоволеності своїми досягненнями, до почуття досади, заздрості. Розподіл за шкалами схильності до віктимної поведінки підлітків представлено на рисунку 1.

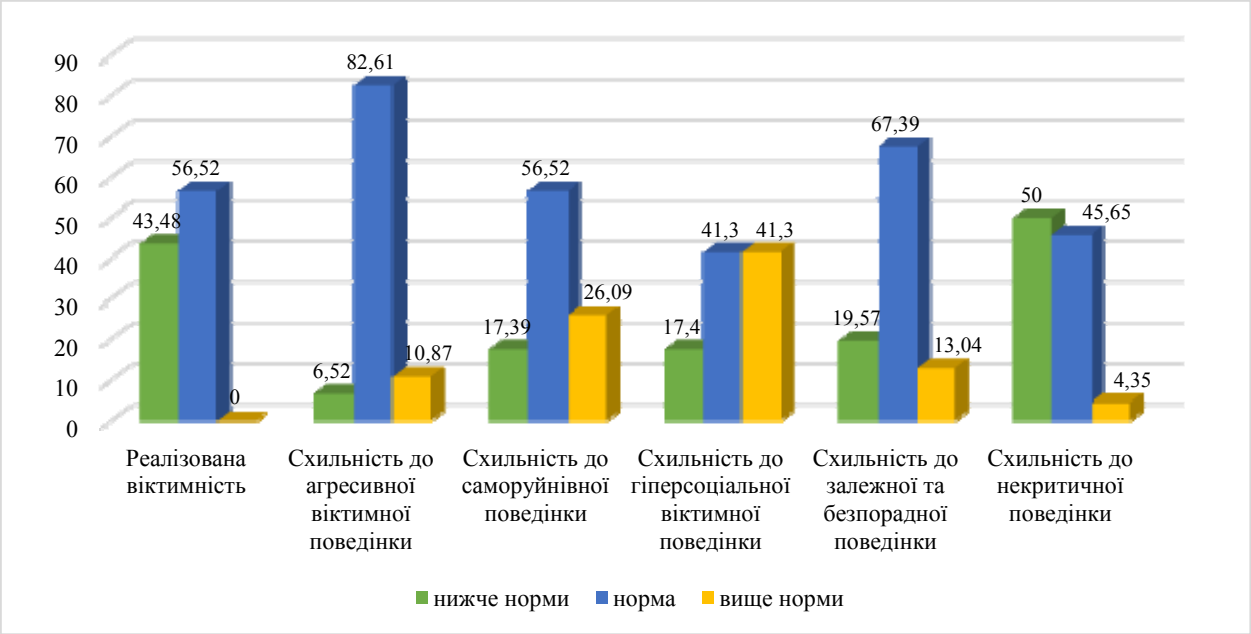


Рис. 1. Розподіл за шкалами схильності до віктимної поведінки підлітків (у %)

З метою виявлення взаємозв'язків показника реалізована віктимність з виявленими за допомогою психодіагностичного інструментарію параметрів віктимної поведінки підлітків було проведено множинний регресійний аналіз, за допомою якого виявлено, що визначальними змінними віктимності підлітків є схильність до агресивної віктимної поведінки, схильність до саморуйнівної поведінки, схильність до гіперсоціальної віктимної поведінки, схильність до залежної та безпорадної поведінки, схильність до некритичної поведінки, самооцінкова тривожність, міжособистісна тривожність, пристосування, співпраця на рівні високої статистичної значущості (p=0,005). Коефіцієнт множинної детермінації (R-квадрат) пояснює 75,3 % дисперсії залежної величини (віктимності підлітків). Таким чином, в 75,3 % рівень віктимності підлітків залежить від схильність до агресивної віктимної поведінки, схильність до саморуйнівної поведінки, схильність до гіперсоціальної віктимної поведінки, схильність до залежної та безпорадної поведінки, схильність до некритичної поведінки, самооцінкова тривожність, міжособистісна тривожність, пристосування, співпраця.

Множинний регресійний аналіз показав, що рівень віктимності підлітків прямопропорційно залежить від схильності до агресивної віктимної поведінки (Beta = 0,667), схильності до саморуйнівної поведінки (Beta = 0,567), схильності до гіперсоціальної віктимної поведінки (Beta = 0,526), схильності до залежної та безпорадної поведінки (Beta = 0,481), схильності до некритичної поведінки (Beta = 0,411), самооцінкової тривожності (Beta = 0,534), міжособистісної тривожності (Beta = 0,589), та обернено пропорційно залежить від пристосування (Beta = - 0,511) та співпраці (Beta = - 0,466), що відповідає рівнянню регресії:

В =8+ 12 АВП + 2,5 СП + 6 ГВП + 6 ЗБП +5 НП+ 3,5 СТ + 6 МТ – 9,5 П – 1,5 С,

де В – віктимність підлітків, АВП – схильність до агресивної віктимної поведінки, СП – схильність до саморуйнівної поведінки, ГВП – схильність до гіперсоціальної віктимної поведінки, ЗБП – схильність до залежної та безпорадної поведінки, НП – схильність до некритичної поведінки, СТ – самооцінкова тривожність, МТ – міжособистісна тривожність, П – пристосування, С – співпраця.

В представленому рівнянні випадкова величина дорівнює нулю, оскільки ймовірнісний графік для регресії залежної змінної (віктимності підлітків): проходить через начало координат.

Виявлена проблема віктимної поведінки підлітків є важливою соціально-психологічною проблемою сьогодення, вирішення якої пов'язане з формуванням у підлітків системи знань, навичок безпечної поведінки у важких життєвих ситуаціях і надання допомоги в їх вирішенні.

За результатами проведеного множинного регресійного аналізу визначальними змінними – параметрами віктимності підлітків є: схильність до агресивної віктимної поведінки, схильність до саморуйнівної поведінки, схильність до гіперсоціальної віктимної поведінки, схильність до залежної та безпорадної поведінки, схильність до некритичної поведінки, самооцінкова тривожність, міжособистісна тривожність, поведінкові стратегії „пристосування" та „уникання".

Список використаних джерел:

1. Белоусова З. И. Проблемы виктимного поведения личности / З. И. Белоусова, С. П. Гиренко – Запорожье, 1996. – 231 с.

2. Бовть О. Віктимна поведінка як психологічна проблема / О. Бовть // Соціальна психологія. – 2004. – № 4 (6). – С. 14–22.

3. Гаркавець С. О. Віктимологія : [навч. посіб.] / С. О. Гаркавець. – Луганськ : СНУ ім. В. Даля, 2006. – 116 с.

4. Мельникова Э. Б. Дети и подростки – жертвы негативных явлений. Основные аспекты виктимизации / Э. Б. Мельникова // Правозащитник. – 1999. – № 2. – С. 17–26.

УДК 159.9:316.36

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ШЛЮБНО-СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ

Б. П. МАКАР,
Н. В. ВОЛИНЕЦЬ

Сім'я – важливий соціальний інститут, в якому розгортається процес соціалізації дитини, і будь-які, навіть не яскраво виражені, зміни цього інституту свідчать про зміни в інших галузях людського життя, держави, суспільства. Підготовка до сімейного життя є складним цілісним процесом розвитку суспільства загалом, показником результативності якого є готовність молодих людей правильно будувати свої взаємини у подружньому житті. У зв'язку з тенденцією до різкого омолодження шлюбу актуальною постає проблема підготовки до одруження молоді в умовах навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах.

Аналіз наукової літератури і життєва практика свідчать про те, що молодята часто зазнають труднощів, обумовлених їх психологічною непідготовленістю до створення сім'ї: низьким рівнем психологічних знань, несформованістю якостей сім'янина, неусвідомленням функціонального розподілу обов'язків подружжя, невмінням вирішувати міжособистісні проблеми, нездатністю проявляти емпатію, взаємоповагу, турботу. Все це викликає у молодих людей незадоволення, розчарування, невпевненість у собі, небажання разом з партнером налагоджувати сімейні взаємини, що сприяє зниженню мотивації укладання шлюбу.

Метою статті є висвітлення теоретичних аспектів особливостей формування психологічної готовності старшокласників до подружніх взаємовідносин.

Вітчизняні і закордонні наукові доробки, присвячені проблемам сім'ї та шлюбу, перестали бути рідким явищем (Е. Ейдеміллер, Б. Кочубей, Г. Навайтис, В. Сатир, Д. Скиннер, В. Юстицький та ін.). Більшість наукових досліджень зазначеної проблематики присвячені вивченню мотивації вступу в шлюб, функціям родини, причинам виникнення сімейних конфліктів і розлучень, методам сімейної терапії. Коло психологічних досліджень, у яких предметом вивчення ставала би еволюція родини, її структури, специфіки відносин, як подружніх, так і дитячо-батьківських, істотно обмежений (В. Дружинін, А. Харчев) [1]. Причина недостатньої уваги науковців зазначених аспектів формування психологічної готовності до свідомого створення сім'ї сучасною молоддю, очевидно, криється в тому, що глибинні дослідження сімейних відносин і процесу виховання дітей у родині почалися лише в XX столітті і знаходяться у процесі наукових розвідок сучасних вчених. Причому кількісна і якісна еволюція родини вивчалася, з одного боку, на основі даних етнографії, зведень про життя народів і племен, що збереглися на первісному рівні розвитку, а з іншого боку, за допомогою аналізу стародавніх писемних джерел.

Корені сучасного шлюбу починаються в релігійному, етнічному, культурному минулому родини. Наші традиції, стиль життя, уявлення про роль і значення родини, системи виховання дітей; наші інтимні відносини мають своє історичне коріння. Вступ у шлюб і створення сім'ї в умовах сьогодення сприймається як пересічне явище, що здається, так було завжди. Європейський тип шлюбу виник більше, ніж 300 років тому, але історія виникнення моногамної родини нараховує багато тисячоліть.

Поняття „готовність" уперше з'явилося в експериментальній психології в роботах Б. Ананьєва, В. Крутецького, Д. Узнадзе, а потім було перенесено в сферу педагогічних і соціально-психологічних досліджень. У науковій літературі наголошується, що готовність, на відміну від установки, характеризується активною природою й припускає розвиток суб'єкта педагогічної діяльності [1].

В. Сластьонін, описуючи поняття готовності з педагогічних позицій, визначає її як „інтеграційну, значущу якість особистості, яка є сукупністю взаємопов'язаних структурних компонентів, що включає особистісні та процесуальні аспекти" [2, с. 19]. Вихідним моментом готовності до подружніх взаємовідносин і створення сім'ї є розуміння дівчатами й хлопцями соціальної значущості своїх дій, відповідальності за сім'ю та дітей, добровільного й оптимістичного прийняття неминучих сімейних життєвих проблем та обмеження й узгодження особистих дій з особою протилежної статі [3].

© Б. П. МАКАР,
© Н. В. ВОЛИНЕЦЬ

Новий віковий період – рання юність (15-17 років) – вважають третім світом, що існує між дитинством та дорослістю. У цей час старшокласник опиняється на порозі реального дорослого життя і дивиться на теперішнє з позиції майбутнього, шукає сенс власного життя. Якщо розглядати розвиток тільки як зміну психічних функцій, то всі основні новоутворення вже закінчились у підлітковому віці, закріплюючись та удосконалюючись у старшокласника. Тому деякі науковці розглядають ранню юність як період завершення новоутворень, що виникли у підлітковому віці [3].

Нова соціальна позиція старшокласника змінює для нього значущість учіння. У порівнянні з підлітками інтерес до навчання у них підвищується. Це пов'язано з тим, що складається нова мотиваційна структура учіння. Домінуюче місце займають мотиви, пов'язані з самовизначенням та підготовкою до самостійного життя. Ці мотиви отримують особистісний смисл та стають дійовими. Старшокласники, для яких провідною є навчально-професійна діяльність, починають розглядати навчання як необхідну базу, передумову майбутньої професійної діяльності. Саме у старшому шкільному віці проявляється свідоме позитивне відношення до навчання. Їх цікавлять переважно ті предмети, які будуть потрібні у подальшому житті, їх знову починає хвилювати успішність навчання. Звідси і недостатня увага до „непотрібних" предметів, відмова від зневажливого ставлення до оцінок, що властива підліткам.

Незважаючи на переважання у навчальному процесі установок на успішне оволодіння знаннями та складання зовнішнього незалежного оцінювання, передбачається, що закінчуючи школу, старшокласники повинні бути психологічно готовими до дорослого життя. Поняття „психологічної готовності" передбачає у цьому випадку наявність потреб та здібностей, що дозволяють випускнику школи найповніше реалізувати себе у професійній діяльності, громадському житті, майбутньому сімейному житті. Передусім, це потреба у спілкуванні з іншими людьми, потреба та здатність творчо працювати, по-друге, вміння теоретично мислити, орієнтуватися у різноманітних подіях, що відбуваються у сучасному світі, що виступає у формі наукового, теоретичного світогляду, по-третє, наявність розвиненої рефлексії, за допомогою якої забезпечується свідоме та критичне ставлення до себе [4, с. 223].

Сучасне розуміння поняття „готовність до вступу в шлюб" розглядається як система сформованих стійких якостей особистості, необхідних для створення та успішного функціонування сім'ї (Л. Шнейдер); як система ціннісних орієнтацій як регулятора поведінки особистості в сім'ї та здібності до шлюбу як комплексу особистісних якостей (В. Лисенко, Н. Малярова) [5].

С. Ковальов виділяє такі види готовності до вступу в шлюб:

1) морально-психологічна – передбачає наявність у людини знань про характер, темперамент, особливості спілкування, інтереси та нахили, про рівень самооцінки майбутнього партнера по шлюбу, вміння налагоджувати та підтримувати здоровий психологічний клімат в сім'ї, здатність конструктивно вирішувати конфліктні ситуації;

2) соціальна готовність полягає в розумінні соціальної значущості сім'ї та наявність високого рівня відповідальності за неї;

3) правова готовність – це наявність знань про основи сімейного законодавства, а саме, прав та обов'язків чоловіка і дружини, дітей, батьків, про правові норми регулювання стосунків в сім'ї;

4) педагогічна готовність проявляється в наявності педагогічних знань, умінь та навичок виховання дітей;

5) сексуальна готовність передбачає наявність необхідних знань про гендерну фізіологію та культуру сексуальних стосунків;

6) господарсько-економічна готовність передбачає наявність необхідних вмінь та навичок ведення господарства, організації побуту, розподілу сімейних обов'язків тощо [6].

До вище зазначених характеристик В. Кравець, визначаючи основні аспекти підготовленості до шлюбу, додає ще естетичну, сутність якої полягає в ознайомленні молоді з етикетом у стосунках чоловіка та жінки, естетикою міжстатевих стосунків, у формуванні в молоді поваги до сімейних традицій, у розширенні уявлень про естетику повсякденного життя, у підвищенні значення мистецтва в житті сім'ї [7].

Отже, можна зазначити, що підготовка підростаючого покоління до сімейного життя повинна відбуватися на всіх етапах їхнього розвитку і бути невіддільною від загальних проблем виховання, адже неможливо окремо готувати до сімейного життя або до прояву активної позиції в суспільстві чи трудової діяльності, тому що особистість не формується частинами. Але і молодь повинна проявляти інтерес та бажання активно готуватись до подальшого подружнього життя і тоді, враховуючи двосторонню характеристику зазначеного процесу, можна буде досягнути бажаних результатів.

Психологічна готовність до шлюбу і сімейного життя є багатоаспектною проблемою, що базується на психологічній сумісності партнерів та включає в себе питання формування статевої ідентифікації особистості, її розвиток, оволодіння стереотипами чоловічої і жіночої поведінки

тощо. Благополуччя сім'ї залежить від специфіки засвоєння ролей чоловіка і дружини, батька і матері, знання і уявлення про себе як людину певної статі із специфічними потребами, ціннісними орієнтаціями, мотивами, інтересами і формами поведінки, а також уявленнями про сімейне життя, що служить психологічною основою шлюбу і впливають на міжособистісні відносини подружжя. Для кожної дорослої людини шлюб означає збагачення, наповнення свого життя новим значенням і змістом. Молоді люди вірять в те, що життя стане кращим, цікавішим після того, як вони візьмуть шлюб. Ці очікування є основою сім'ї, яку вони вирішили створити [8].

Таким чином, змістово поняття „психологічної готовності до шлюбу" являє собою: з одного боку інтегральне психологічне утворення, що включає стійку позитивну мотивацію до шлюбу, актуалізацію знань, умінь і навичок особи, особистісні якості сім'янина, здатність до емпатійного розуміння партнера, конструктивну поведінку в сім'ї; а з іншого – це процес та результат діяльності значущих дорослих, активних учасників навчально-виховного процесу, та безпосередньо самої молоді.

Серед багатьох аспектів проблеми формування психологічної готовності молоді до сімейного життя в якості одного з найважливіших можна виокремити оптимальне розуміння молоддю ролі сім'ї і шлюбу відповідно до вимог сучасного суспільства, що у свою чергу пов'язано з особливостями формування в них установок, орієнтації на вступ у шлюбу.

Унікальність людського буття, неповторність особистісних якостей, які проявляються і в сімейному середовищі, обґрунтовано: страхом „загубитися", залишитися непоміченим, „непотрібним" та бажанням перебороти самотність, стати цінним, „потрібним", коханим і незамінним. А, отже, психологічна готовність до сімейного життя залежить від взаємодії багатьох внутрішніх і зовнішніх чинників та становить синтез взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів: мотиваційного-ціннісного (наявність у юнаків та дівчат стійкої позитивної мотивації шлюбу як важливої життєвої цінності (ідеальне Я), усвідомлене бажання мати сім'ю, глибоку переконаність у її значущості, прагнення бути щасливим у подружньому житті, потребу в оволодінні знаннями, вміннями та навичками, які є необхідними для створення та успішного функціонування сім'ї), когнітивного (наявність у юнаків та дівчат системи знань, необхідних у сімейному житті, зокрема з педагогіки і психології, достатнього рівня інформованості з питань моралі, питань фізіології і сексології шлюбу, а також господарсько-економічних засад функціонування сім'ї), емоційно-регулятивного (передбачає здатність до рефлексії та саморегуляції поведінки і емоційних станів, а також усвідомлення юнаками та дівчатами сформованості таких якостей, як емпатія, співчуття, співпереживання, взаєморозуміння, взаємодопомога, підтримка, здатність контролювати гнів, агресію, негативні переживання) і поведінкового (включає соціально-психологічні вміння, особливості сценаріїв ґендерної та сексуальної поведінки, специфіку самоорганізації життєдіяльності) [9].

На думку психологів, морально-психологічна готовність особистості до шлюбу означає сприйняття цілого комплексу вимог, обов'язків і соціальних стандартів поведінки, якими регулюється сімейне життя. До них відносяться: готовність прийняти на себе нову систему обов'язків стосовно свого шлюбного партнера, майбутніх дітей і відповідальність за їхню поведінку; розуміння прав інших членів сімейного союзу, визнання принципів рівності в людських відносинах; прагнення до повсякденного спілкування і співробітництва, узгодження взаємодій із представником протилежної статі, що у свою чергу припускає високу моральну культуру; уміння пристосуватися до звичок і рис характеру іншої людини та розуміння її психічних станів [10].

Для людей, які знаходяться в шлюбі, дуже важливо бути зрілими в соціально-психологічному відношенні особистостями. Така зрілість не досягається миттєво і залежить від багатьох чинників. Як перший чинник виділяється потреба в психологічній готовності і здатності до виконання ролі чоловіка і дружини, а потім батька і матері. Кожна соціальна роль включає визначені очікування, що пред'являються до її виконавця. Тому готовність до ролі чоловіка і дружини означає чітке знання цих очікувань (тобто прав і обов'язків) і бажання виконувати їх. Крім психологічної готовності, найважливішими складовими родини є функціонально-рольові зв'язки між чоловіком і жінкою. У недалекому минулому саме чоловік виконував важку фізичну роботу і ніс моральну відповідальність за благополуччя родини. Зараз існує помітний розрив між традиційними уявленнями про „чоловічі" і „жіночі" сімейні ролі та реальний розподіл обов'язків у родині. Важливим елементом відносин у родині є емоційно-оцінні зв'язки, що включають думки, уявлення чоловіка і жінки про ті або інші властивості, риси характеру, вчинках один одного. Ці оцінки розташовуються переважно на умовній осі „подобається" – „не подобається". З часом ці суб'єктивні оцінки піддаються корекції. Ті ж самі властивості характеру, звички, манери чоловіка або жінки викликають інші, часом прямо протилежні емоційні реакції. У такому випадку говорять про психологічну зрілість особистості. До психологічної зрілості відноситься відсутність надмірного егоїзму, агресивності і навпроти – наявність здатності визнавати власні помилки і прагнення до постійного самовдосконалення в подружніх відносинах [5].

Необхідно зазначити, що провідним мотивом вступу в шлюб є „любов". Однак, називаючи „любов" як мотив шлюбу молоді люди, очевидно, вкладають у це слово різні змісти. Виділяють три різних тлумачення цього слова: любов як сексуальний потяг; любов як потреба бути коханим; любов як здатність любити. Також існують виражені гендерні розбіжності у цьому питанні: юнаки частіше виокремлюють секс як головний мотив побачень, у той час як дівчата більшого значення надають інтимності [11].

У сучасному суспільстві спостерігається велика зацікавленість щодо питань сексу. Ці питання часто і достатньо відверто обговорюються в засобах масової інформації, сексуальні потяги постійно стимулюються демонстраціями сексуальності, сексуальна привабливість визнається особистісною перевагою і вважається ціннісною та бажаною якістю. Суспільні норми і правила, що стосуються сексуальної поведінки як чоловіків, так і жінок, значно пом'якшилися і стали менш директивними. Проте, сучасні молоді люди мають настільки ж виражені сексуальні потяги, прояви, імпульси, що і їхні предки, але опановувати їх приходиться в умовах, коли правила і норми управління сексуальністю є надзвичайно невиразними, розпливчастими, різноманітними. У зв'язку з цим, незважаючи на наявність літератури з питань статевих взаємин, багато молодих людей мають перекручені уявлення про свою сексуальність. Юнака чи дівчину не можна вважати готовими до шлюбу, якщо у них не сформований ідеал сучасної сім'ї, якщо вони не мають чіткого уявлення про те, навіщо вступають у шлюб, не мають сформованих очікувань щодо сімейного життя, не достатньо чітко усвідомлюють те, які сімейні відносини хочуть побудувати, які обов'язки на них накладає шлюб, батьківство, як оптимально поєднувати сімейні і суспільні обов'язки тощо [12].

Основу становлення готовності старшокласників до подружніх взаємовідносин та до сімейного життя становлять заходи, спрямовані на формування духовно-ціннісного змісту уявлення про сім'ю і культуру шлюбно-сімейних відносин [13].

Отже, формування усвідомленої молоддю психологічної готовності до подружніх взаємовідносин та самостійного сімейного життя в процесі навчально-виховного процесі у загально-освітніх навчальних закладах повинна базуватися на набутті особистісних наступних компетенцій безпосередньо як складових цієї готовності: етично-психологічної, інтелектуально-пізнавальної, правової, економічно-господарської, культури соціальної відповідальності, медичної та сексуальної культури тощо.

Перспективи подальших розвідок пов'язані з пошуком та розробкою простих, зрозумілих для учнів старших класів форм та методів підвищення особистісної компетенції з питань відповідального ставлення до процесів створення, розвитку та повноцінного й благополучного функціонування сім'ї, а також створенням соціально-психологічних умов забезпечення формування у старшокласників психологічної готовності до подружніх взаємовідносин та сімейного життя в процесі навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах.

Список використаних джерел:

1. Пителин С. М. Формирование готовности студентов к созданию семьи / Сергей Михайлович Пителин : дис. … канд. Пед. наук : 13.00.08 : Астрахань, 2005. – 167 с.
2. Альошина Ю. Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы: [статья] / Юлия Евгеньевна Альошина. – Вестник МГУ. – Сер.14. Психология. – 1987. – № 2. – С. 17-20.
3. Джеймс М. Брак и любовь / Мюриел Джеймс ; пер. Е. Фотеева – М. : Прогресс. – 1993. – 331 с.
4. Бодалев А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин. – СПб. : Речь, 1990. – 440 с.
5. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений. Курс лекций / Л. Б. Шнейдер. – М. : Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО- Пресс, 2000. – 512 с.
6. Ковалев С В. Психология семейных отношений / С. В. Ковалев. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
7. Кравець В. П. Психологія сімейного життя : [навч. посіб. Для студентів педвузів, що здобувають спеціальність „Практична психологія"] / В. П. Кравець; МО України. – Тернопіль : Кн.-журн. Вид-во „Тернопіль", 1995. – 386 с.
8. Ільющенко А. М. Психологічні особливості готовності молоді до шлюбно-сімейних стосунків / Анастасія Михайлівна Ільющенко // Матеріали студентської науково-практичної конференції : „Перші кроки у науку". – 2015. – Режим доступу : http://masters.kubg.edu.ua /index.php/ipsp/article/view/ 155#.Wd59s2i0Pct
9. Психологія / под. ред. Ю. Трофімова. – К. : Либідь, 2000. – 558 с.
10. Логвінова Д. Психологічна готовність до шлюбу у юнацькому віці / Д. Логвінова, А. Коломоєць // Vzdelávanie a spoločnosť : medzinárodný nekonferenčný zborník ; [Renáta Bernátová, TetyanaNestorenko (Eds.)]. – Prešov, 2016. – 516 с. – С. 509–5016
11. Чхаідзе А. О. Духовні цінності особистості як психологічні аспекти мотивації вступу у шлюб / А. О. Чхаідзе // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Сер. : Психологічні науки. – 2013. – Вип. 1. – С. 24–27. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2013_1_8.
12. Прохорова О. Г. Основы психологии семьи и семейного консультирования : учебно-методическое пособие по курсу / О. Г. Прохорова ; [Под общей редакцией Торохтий В. С.]. – М., 2005. – 398 с.
13. Лемещенко О. Р. Соціально-психологічні умови формування у старшокласників готовності до усвідомленого батьківства : автореф. Дис. … канд. Психол. Наук : 19.00.05 / Лемещенко Оксана Рудольфівна; Східноукр. Нац. Ун-т ім. Володимира Даля. – Сєвєродонецьк, 2016. – 20 с.

УДК:371.78

СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ СТРЕСУ, ТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСУ ТА ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У МЕДИЧНІЙ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

І. П. МАРЦІНОВСЬКА

Ймовірність стати свідком травматичних подій будь-якою людиною у сучасному світі безперервно зростає. Саме цей факт ставить перед фахівцями завдання продовження досліджень змін у психіці людини, що виникають в результаті різноманітних травмуючих ситуацій. У 80-х роках минулого століття посттравматичний стресовий розлад (post-traumatic stress disorder – PTSD) (далі – ПТСР) було включено в якості самостійної нозологічної одиниці в американський класифікатор психічних розладів, а в середині 90-х років ПТСР увійшло в Міжнародну класифікацію психічних і поведінкових розладів – (МКБ – 10). Цей факт став причиною зростання кількості клінічних, психологічних, соціально-психологічних, культурологічних досліджень, що проводяться в рамках нового науково-практичного спрямування – „травматичний стрес" (В. Моляко, В. Краснов, В. Абабков, М. Перре, Н. Тарабріна, Є. Лазебна, H. Krystal; Pitman Orr, Van der Kolk, F.C. McFarlane, L. Weisaeth, T. Keane, King D.W.). Водночас з помітним прогресом досліджень у цій галузі підвищується і дискусійність питання. Особливо це стосується семантичного поля травматичного стресу; залежності рівня реакції від інтенсивності стресора; внесення почуття провини до переліку посттравматичних симптомів; можливого впливу мозкових порушень на розгортання постстресу, а також, впливу ефекту стрес-гормонів; порушень пам'яті при діагностуванні ПТСР, що виник в результаті сексуального насилля в ранньому дитинстві; впливу соціально-політичної ситуації в суспільстві на постановку діагнозу ПТСР і т.п. (H. Krystal, Pitman Orr, N. Breslau, G.C. Davis, F.C. McFarlain, Everly, Horowitz, V. Mendloowich). В результаті цих досліджень вводяться нові поняття – „травма", „травматичний стрес", „травматичні стресори", „травматичні ситуації" і власне, „посттравматичний стресовий розлад".

Метою нашого дослідження є особливості психофізіології, поведінки дітей та підлітків з особливими потребами, що виявилися внутрішніми переселенцями та свідками військових подій. Діагностика та психолого-педагогічна допомога школярам, що мають посттравматичний стресовий розлад в результаті згаданих травматичних факторів. Мета ж даної статті – у системному аналізі розуміння природи стресу, травматичного стресу та посттравматичного стресового розладу, а також їх симптоматики.

Історично наукові пошуки у галузі посттравматичного стресу розвивалися незалежно від досліджень стресу. Центральними положеннями в концепції стресу, запропонованої в 1936 році Гансом Сельє, є гомеостатична модель самозбереження організму і мобілізація ресурсів для реакції на стресор [9]. Всі агенти, що діють на організм, він поділив на специфічні (наприклад: вірус грипу – викликає грип) і неспецифічні стереотипні ефекти стресу, які проявляються у вигляді загального адаптаційного синдрому. Цей синдром в своєму розвитку проходить три стадії: реакцію тривоги, стадію резистентності і стадію виснаження. Г. Сельє ввів поняття адаптаційної енергії, яка мобілізується шляхом адаптаційної перебудови гомеостатичних механізмів організму. Її виснаження, на думку Г. Сельє, є незворотнім і призводить до старіння й загибелі організму. Психічним та психологічним проявам загального адаптаційного синдрому Г. Сельє дав назву – „емоційний стрес". Афективні переживання, які супроводжують стрес – призводять до несприятливих змін в організмі людини. Саме емоційний апарат першим реагує на стресову ситуацію при впливі екстремальних факторів (П. Анохін , К. Судаков), що пов'язано із залученням емоцій в структуру будь-якої цілеспрямованої поведінкової дії. Внаслідок цього активуються вегетативні функціональні системи і їх специфічне ендокринне забезпечення, яке регулює поведінкові реакції. У випадку неможливості подолання стресової ситуації виникає напружений стан, який у сукупності з первинними гормональними змінами у внутрішньому середовищі організму викликає порушення гомеостазу. При деяких обставинах замість мобілізації організму на подолання труднощів стрес може стати причиною подальших розладів [1]. При неодноразовому повторенні, або при великій тривалості афективних реакцій у зв'язку з життєвими труднощами, емоційне збудження може перейти до хронічної форми перебігу. У цих випадках навіть при нормалізації ситуації емоційне збудження не слабшає. Більш того, воно постійно активізує центральні відділи вегетативної нервової системи, у результаті чого з'являються психосоматичні прояви. Якщо в організмі виявляються слабкі ланки, то вони стають основними у розвитку захворювання.

© І. П. МАРЦІНОВСЬКА

Первинні розлади, що виникають при емоційному стресі в різних структурах нейрофізіологічної регуляції мозку, призводять до зміни нормального функціонування систем організму. Емоційні стреси за своїм походженням, як правило, є соціальними, і стійкість до них у різних людей різна. Стресові реакції на психосоціальні труднощі – це інтегративна відповідь на когнітивну їх оцінку і емоційне збудження (G.S. Everly, R. Rosenfeld). Відповідно до сучасних поглядів, стрес стає травматичним, коли результатом впливу стресора є порушення в психічній сфері за аналогією з фізичними порушеннями. У цьому випадку, відповідно до існуючих концепцій, порушується структура самості, когнітивна модель світу, афективна сфера, неврологічні механізми, що керують процесами навчання та пізнання світу, системою пам'яті, емоційною сферою людини. Стресором в таких випадках виступають травматичні події, екстремальні кризові ситуації, ситуації загрози життю для самого себе або значущих близьких. Такі події передусім порушують почуття безпеки індивіда, викликаючи переживання травматичного стресу, психологічні наслідки якого різноманітні.

Факт переживання травматичного стресу для деяких людей стає причиною появи у них в майбутньому ПТСР. Посттравматичний стресовий розлад – це непсихотична відстрочена реакція на травматичний стрес (такий як, природні і техногенні катастрофи, бойові дії, перебування на території бойових дій, тортури, зґвалтування і т.п.). Деякі з відомих дослідників стресу (Р. Лазарус), здебільшого ігнорують поняття ПТСР, як і інші розлади, в аспекті можливих наслідків стресу, обмежуючи поле уваги дослідженнями особливостей емоційного стресу [4].

У 1988 році С. Хобфолл запропонував ідею, яка слугує сполучним елементом між концепціями стресу і травматичного стресу. Ця ідея висловлюється як тотальний стресор, який провокує якісно інший тип реакції, що полягає в консервації адаптаційних ресурсів („завмерти"). Схожа точка зору висловлена Н. Крістел, який, залишаючись в рамках психоаналітичної теорії, припустив, що психічний колапс, „заморожування афекту", а також наступні порушення здатності до модуляції афекту і алекситимія є основними рисами „травматичної" реакції на екстремальні умови. Сучасні уявлення про посттравматичний стрес або ПТСР склалися остаточно до 1980-их рр., проте інформація про вплив травматичних переживань фіксувалася протягом століть. Такий екскурс до історії ПТСР зробила Н. Тарабріна [9].

Надалі, 1987 року у США були опубліковані дані загальнонаціональних досліджень різних аспектів повоєнної адаптації ветеранів в'єтнамської війни. Ці роботи дозволили уточнити багато питань, пов'язаних з природою і діагностикою ПТСР. Результати цих досліджень викладені в ряді монографій, де проаналізовано теоретичні та прикладні питання, що стосуються проблем розвитку у ветеранів комплексу несприятливих психологічних станів, які мають стресогенну природу(Card J. Epidemiology of PTSD in a national cohort of Vietnam Veterans). Підводячи підсумок порівняльного аналізу, можна констатувати, що поняття „стрес" співвідноситься з поняттями гомеостазу, адаптації та „нормальності", тоді як термін „травматичний стрес" – з порушеннями, розладами, психотичними реакціями.

Аналіз західної, в основному американської літератури показує, що термін „посттравматичний стресовий розлад" (post-trumatic stress disorder) використовується як окремий та самостійний діагноз. Однак при описі й обговоренні результатів клінічних досліджень як синонім вживають терміни „травматичний" або „посттравматичний" стрес. Цю ж тенденцію можна спостерігати і у науковців пострадянського простору, посилаючись на Н. Тарабріну [9], яка обґрунтовує положення про те, що основою для визначення терміну „посттравматичний стрес" слугує критерій наявності в біографії індивіда травматичної події. А саме: події пов'язаної із загрозою життю і супроводжується переживанням негативних емоцій інтенсивного страху, жаху або почуття безпорадності, тобто пережитого травматичного стресу, одним з психологічних наслідків якого є – посттравматичний стрес.

В якості офіційного терміну „Посттравматичний стресовий розлад" з'явився в 1980 році, коли було опубліковано третє видання Діагностичного та статистичного довідника з психічних захворювань. В цьому довіднику ПТСР було віднесено до субкатегорії „тривожних розладів", які розвиваються у відповідь на „рідкісні зовнішні події". Тобто спочатку травма визначалася виняткова як результат зовнішнього впливу і в рамках катастрофічних подій [7]. У сучасній психологічній науці існують два основних напрямки, що пояснюють внутрішню структуру порушень. Представниками першого напрямку будь-які травматичні розлади трактуються як нормальна реакція людини на зверх інтенсивні (ненормальні) зовнішні впливи. Представники протилежної концепції обґрунтовують точку зору, згідно з якою порушення, що мають в своїй основі травматичну природу, розглядаються або як хвороба, яку потрібно лікувати, або як глибинні аномальні зміни в психіці, які потребують відповідної корекції [11].

Згідно DSM-IV, посттравматичний стресовий розлад вперше (в сучасної психіатрії) став не елементом рубрики, а окремим „захворюванням". Перелік того, що може бути віднесено до ПТСР, в DSM-III був вельми обмеженим, зокрема, враховувалися тільки ті ситуації, коли зміни в психічному стані людини були пов'язані з надзвичайними травматичними подіями, що виходять за

межі повсякденного життя, такими, як війна, збройний розбій, захоплення в заручники і тортури, зґвалтування, техногенна катастрофа чи раптове стихійне лихо. Психічні реакції на „звичайні" життєві проблеми типу розлучення, невдачі, розчарування у коханні або фінансовий крах – відносилися до „розладів адаптації" [11].

М. Магомед-Емінов виділив кілька основних моделей, що пояснюють походження посттравматичного порушення. Перша модель класифікації М. Магомед-Емінова отримала назву реактивної. Головним її елементом є лінійна залежність між силою стресора і інтенсивністю порушення, що виникає. Основні дослідження, проведені в рамках реактивної моделі, полягають у виявленні та аналізі об'єктивних причин і нейробіологічних детермінант, що викликають постстресові порушення, а також в розробці методів, спрямованих на корекцію поведінки людини та її соціалізацію [5].

Наступна модель – диспозиційна. Основна ідея полягає в тому, що стресор, взятий сам по собі, безвідносно до індивідуума, не може викликати ніяких психологічних наслідків, тому детермінантою є сама особистість. Недолік диспозиційної моделі полягає в тому, що науковці, які працюють у рамках цього напрямку, не ставлять перед собою завдання аналізу і оцінки об'єктивних чинників, що впливають на виникнення ПТСР. Внутрішня особистісна ситуація розглядається в контексті „тут та тепер", а увага спрямована на вивчення психічних процесів в структурі особистості пацієнта.

У третій базової моделі – інтеракційній – враховуються як особистісні, так і ситуативні зміни, включаючи зміни взаємодії з соціальним оточенням. Ситуація психологічної травми характеризується виникненням потужного трансу, необхідного для максимальної гнучкості функціонування головного мозку, що забезпечує швидке виявлення інформації, вагомої для біологічного виживання організму. Потужний потік інформації формує широку і глибоку зону в системі головного мозку, міцно пов'язану з негативним станом і легко активізується в різних життєвих обставинах. Подібний транс, на думку С. Гіллегена, є жорстким, бурхливим і аритмічним за своєю природою. Особливість психотравми полягає в тому, що будь-який природний транс, який передбачає психічне і фізичне розслаблення, активізує стресову подію [9].

А. Меркер в своїй концепції виділяє умови і чинники виникнення посттравматичного стресу: фактори, пов'язані з травматичною подією: тяжкість травми, її неконтрольованість, неочікуваність; захисні чинники: здатність до осмислення того, що сталося, наявність соціальної підтримки, механізми копінгу; фактори ризику: вік до моменту травмування, негативний минулий досвід, психічні розлади в анамнезі, низький соціальний та економічний рівень [6].

На думку О. Петрової та Є. Самсонової, не всяка складна пережита ситуація є травмуючою. Іноді ситуація може бути для людини напруженою, емоційно вражаючою, стати певним випробуванням. Але після її завершення можна констатувати, що цілісність особистості збережена, ситуація повністю переосмислена, особистість пройшла усі стадії стресової ситуації. Людина може пережити сильний стрес, бути учасником жахливих подій, але завершити емоційний цикл відносин з цими травмуючими подіями в межах лише травмуючого епізоду. У той же час, незначна з погляду оточуючих подія може стати ситуацією, що знаходиться за межею сприйняття. Особистість не справляється зі стресовою ситуацією, і вона перетворюється у травматичну [13]. Травмою можна вважати будь-яку ситуацію, в якій суб'єкт втратив свободу взаємодії з оточенням. За змістом травмуючі ситуації можуть бути трьох типів: травми фізичного типу (ситуації, що зачіпають тіло людини і його фізичний світ); травми нарцисичного типу (порушена зона відносин з іншими людьми і формування ЕГО); травми, що стосуються системи соціальних стосунків. Найчастіше розглядаються в медичній та психологічній практиці ситуації зовнішнього впливу на людину, фізичні травми, в яких була порушена вітальність. Прикладом таких ситуацій може бути пожежа, стихійне лихо, автомобільна катастрофа, терористичний акт, військові дії, будь-яка фізична травма. В цих ситуаціях порушена „цілісність фізичних кордонів". В усіх трьох типах травмуюча ситуація створює таку форму контакту суб'єкта зі світом, у якій він переживає руйнування сталої картини світу і порушення взаємодії зі цим світом, переживає досвід безпорадності.

А. Бек вперше описав когнітивну модель реакції страху, що стала основою когнітивної концепцій ПТСР. Відповідно до цієї моделі, реакція індивіда на ситуацію страху включає оцінку ступеня її небезпеки та оцінку власних ресурсів, що дозволяють впоратися з цією ситуацією або уникнути її. В процес оцінювання ситуації страху включається когнітивна схема, яка сприймає ознаки, відповідні та відомі їй, і уникає характеристик ситуації, що не вписуються в неї. Говорячи простіше, люди бачать те, що очікують побачити. Обумовлена минулим досвідом схема переживання страху актуалізується і змушує людину шукати інформацію, відповідну цій схемі, і ігнорувати іншу інформацію. В кінцевому рахунку дія схеми призводить до певних моторних реакцій – завмиранню на місці, боротьби або втечі [1].

Незалежно від різних підходів до походження та причин виникнення посттравматичного стресового розладу, опис симптоматики залишається незмінним. Г. Каплан і Б. Седок виділяють

три основні групи симптомів, що характеризують психологічні та фізіологічні прояви особистості при ПТСР: симптоми повторного переживання; симптоми уникнення; симптоми підвищеної збудливості.

Відповідно до класифікації хвороб DSM-IV, найважливіші клінічні симптоми ПТСР такі: мимовільне вторгнення повторюваних переживань травматичної події у вигляді – спогадів, сновидінь, раптового виникнення афекту страху, ілюзій, галюцинацій, дисоціативних епізодів (флешбеків); уникаюча поведінка і загальна емоційна глухота – спроби позбутися думок, асоціацій, нездатність згадати важливі моменти травматичної події, зниження загального інтересу до життя, почуття відчуження від друзів і близьких, обмежена можливість відчувати різноманітні емоційні переживання, відчуття безперспективного майбутнього; постійне фізіологічне надмірне збудження, що проявляється у порушенні сну, дратівливості, труднощах концентрації уваги, надмірній підозрілості, перебільшенні реакції на несподіваний подразник. Всі ці симптоми виникають незабаром після закінчення періоду стресу, але можуть бути відстроченими на період до шести місяців і більше. При хронічному перебігу ПТСР, що проявляється у нездатності до діяльності, відчаю або безнадійності, дратівливості і спалахах гніву, епізодах агресивної поведінки, ослабленні взаємозв'язку з іншими людьми, – можуть призвести до соціальної дезадаптації, що виявляється в руйнуванні сімейних і дружніх зв'язків, втрати здатності до систематичної професійної діяльності.

Дослідження психофізіологічних чинників ПТСР у дитячому та підлітковому розглядалися у аспекті дії різноманітних травматичних стресових подій. Для дітей та підлітків, які пережили військові події, та інші ситуації травматичного стресу характерні проблеми психологічного характеру, що проявляються в навчанні та спілкуванні. Їм властиві поведінкові порушення від депресії до агресії. У підлітків також відзначаються різноманітні соматичні скарги, але за результатами медичних оглядів вони не мають органічного походження. При тривалій розлуці з батьками під час військових побій у дітей відзначаються такі порушення, як депресія, нездатність відчувати задоволення, порушення соціальних контактів. На психічний стан особистості найбільш суттєво впливають катастрофи, викликані навмисними діями людей. Техногенні катастрофи, що сталися в результаті необережності або за випадкових обставин, переживаються менш важко, але все ж важче у порівнянні з природними катаклізмами. Важке соматичне захворювання дитини може призводити до розвитку посттравматичного стресового розладу. Основними проявами реакції на соматичні захворювання є: регресивна поведінка (яка в значній мірі ускладнює лікування) і соціальна ізоляція (пов'язана з пропусками занять та уникнення своїх хворих однолітків однокласниками). Додатковим травмуючим фактором може стати госпіталізація.

Порушення, викликанні насиллям, торкаються усіх рівнів людського функціонування. Вони призводять до стійких особистісних змін, які перешкоджають здатності дитини реалізувати себе в майбутньому. Насилля може мати такі наслідки, як порушення в пізнавальній та емоційно-вольовій сфері, а також розлади апетиту, сну; зловживання наркотичними засобами; мимовільне відтворення травматичних подій у поведінці; спроби самопокарання, соматичні скарги. Наслідки сексуального насилля також торкаються когнітивної сфери особистості. Це може виражатися в порушенні концентрації уваги, оскільки всі думки дитини сконцентровані на травматичному досвіді. Дитина пильно стежить за всім, що відбувається навколо неї, наче б то їй загрожує постійна небезпека. Причому небезпека очікується не тільки від зовнішніх факторів, але й і від внутрішніх, що проявляється у неочікуваному пригадуванні небажаних травматичних подій та вражень. У підлітковому віці за характерологічними ознаками ПТСР досить близький до проявів у дорослих. Однак є кілька характерних особливостей. Діти, що пережили травму відіграють у процесі ігрової діяльності травматичні події. Підлітки ж травмуючі переживання включають в усі аспекти свого щоденного життя. Крім того, підлітки більш імовірно, а ніж молодші діти, або дорослі, демонструють імпульсивні та агресивні поведінкові реакції [8].

За останні роки вітчизняними та зарубіжними вченими проведено багато досліджень, що стосуються різноманітних аспектів стресових та постстресових станів, що дозволило систематизувати розуміння походження та розгортання ПТСР. Отже, існує поняття стресу, що не порушує адаптацію людини до зовнішнього середовища. Травматичним стрес стає тоді, коли результатом дії стресора є порушення в психічній сфері особистості, а факт переживання травматичного стресу для деяких людей може стати причиною появи ПТСР.

З'явились дослідження психофізіології травматичного стресу у дітей та підлітків. Ці дослідження стануть підґрунтям для розробки напрямків психолого-педагогічного супроводу дітей та підлітків з посттравматичним стресовим розладом.

Список використаних джерел:

1. Бек А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. / А. Бек. – М., 2010. – 544 с.
2. Исаев Д. Н. Предупреждение реакций дезадаптации (кризисных состояний) / Д. Н. Исаев. // Обучение и воспитание детей группы риска: хрестоматия: учебное пособие для педагогов классов коррекционно-развивающего обучения / сост. В. М. Остапов, Ю. В. Микадзе. – Москва : Институт практической психологии, 1996. – С. 88–103.
3. Калмыкова Е. С. Особенности психотерапии посттравматического стресса / Калмыкова Е. С., Миско Е.А., Тарабрина Н.В. // Психологический журнал, 2001.
4. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // в кн. : Эмоциональный стресс. – М., 1970. – С. 178-209.
5. Магомед-Эминов М. Ш. Личность и экстремальная жизненная ситуация / М. Ш. Магомед-Эминов // Вестник Московского университета, 1996. – № 4. – С. 47–61.
6. Петрова Е.Ю. Как предупредить негативные последствия стресса у детей. / Е. Ю. Петрова, Е. В. Самсонова. – М. : Академия, 2010. – С. 11–12.
7. Решетников М. М. Психическая травма / М. М. Решетников. – СПб. : Восточно-Европейский институт изучения психоанализа, 2006. – 322 с.
8. Силенок И. К. Характеристика посттравматического синдрома подростков / И. К. Силенок // Вестн. Адыгейск. Гос. Ун-та. Серия 3 : Педагогика и психология. – 2013. – № 3 (123).
9. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н. В. Тарабрина – СПб: Питер, 2001. – 272 с. – Серия „Практикум по психологии”.
10. Тарабрина Н. В. Психологические характеристики лиц, переживших военный стресс / Н. В. Тарабрина, Е. О. Лазебная, М. Е. Зеленова // Труды Института Психологии РАН. – М., 1997.
11. Фоа Э. Б. Эффективная терапия посттравматического стрессового расстройства / Э. Б. Фоа ; под ред. Э. Б. Фоа. – М. : Когито-центр, 2005. – 467 с.

Рецензент – д.пед.н., професор С. П. Миронова

УДК 316.47 : 316.485

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК УМІННЯ КОНСТРУКТИВНОГО РОЗВ'ЯЗКУ КОНФЛІКТІВ

М. О. МЕДВІДЬ
С. М. КОНДРАТЮК

Конфлікти в середовищі курсантів мають свою специфіку, які проявляються в причині, динаміці, а також способах їх вирішення. Для попередження різних суперечностей у колективі курсантів важливо розуміти сутність конфліктів, їхню соціально-психологічну природу, організаційні, психічні й педагогічні причини виникнення, динаміку розвитку та залагодження. Здоровий морально-психологічний клімат військового колективу позитивно впливає на якість бойової і гуманітарної підготовки, стан військової дисципліни, сприяє підтриманню постійної бойової та мобілізаційної готовності підрозділу, гуманізації та демократизації взаємин у військовому середовищі. Курсанти постійно взаємодіють один з одним як при виконанні поставлених бойових завдань так і при проведенні власного вільного часу, тому у процесі спільної життєдіяльності змінюється система відносин і цінностей, сприймання реальності, відбувається різкий викид негативних емоцій. Під час конфліктів у військовому колективі курсанти виявляють підвищену підозріливість, нервозність, вдаються до невластивих собі дій. Якщо нехтувати або не вміти нейтралізовувати конфлікти це може завдати шкоди в процесі виконання обов'язків або спровокувати неврози, погіршення морально-психологічного клімату.

Зміст та складові конфліктів, аналіз їх видів, знайшли досить широке відображення у працях вітчизняних (О. Бондарчук, І. Ващенко, С. Гиренко, Г. Ложкін, Н. Пов'якель, В. Семиченко та ін.) та зарубіжних (Н. Гришина, Г. Келлі, В. Майерс, Ф. Хьюсман, В. Шейнов та ін.) вчених.

Метою статті є розгляд конфліктологічної компетентності у роботах вітчизняних та зарубіжних вчених.

Серед конфліктів найпоширенішим типом виступають міжособистісні, адже вони охоплюють практично всі сфери людських відносин. Будь-який конфлікт зрештою зводиться до міжособистісного. Причин для конфліктних ситуацій у навчальній групі досить багато: перекручене сприйняття і розуміння ситуації, поведінка одного по відношенню до іншого, взаємне або однобічне нерозуміння, неправильне тлумачення намірів, особистісне суперництво, спортивні успіхи або невдачі, суперництво за увагу викладачів або протилежної статі, матеріальне положення, нездатність налагодження контактів з іншими людьми в силу особистісних якостей, досягнення в навчанні, науковій праці.

Міжособистісні конфлікти – цей різновид конфліктів виникає за наявності проблемної ситуації, в якій учасники переслідують несумісні цілі; дотримуються несумісних цінностей і норм, намагаючись реалізувати їх у взаємостосунках один з одним; одночасно в гострій конкурентній боротьбі прагнуть до досягнення однієї й тієї ж мети [14].

Всі міжособистісні конфлікти, що виникають через зіткнення цілей і інтересів, можна умовно розділити на три основні види.

Перший – припускає принципове зіткнення, в якому реалізація цілей і інтересів одного опонента може бути досягнута тільки за рахунок утиску інтересів іншого.

Другий – зачіпає лише форму відносин між людьми, але при цьому не утискає їх духовних, моральних і матеріальних потреб і інтересів.

Третій – представляє уявні суперечності, які можуть бути спровоковані або помилковою (спотвореної) інформацією, або невірною інтерпретацією подій і фактів [10, с. 307].

Для майбутніх прикордонників формування конфліктологічної компетентності є особливо необхідним, оскільки ця сфера є досить складною і надзвичайно відповідальною, адже для стабільної й ефективної професійної діяльності важливо знання сутності, ознак, етапів розгортання та засобів попередження конфліктів. Виняткової важливості набуває вироблення в майбутніх прикордонників умінь психологічного захисту своєї особистості й саморегуляції власної професійної діяльності, оволодіння ними психологічними техніками аналізу і подолання конфліктів. Конфліктологічна компетентність спроможна забезпечити успішність вирішення конфліктів. Важливо зазначити, що конфліктологічну компетентність потрібно формувати в процесі підготовки курсантів.

© М. О. МЕДВІДЬ
© С. М. КОНДРАТЮК

У психології згідно наукових підходів компетентність розглядають як складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції теоретичних знань, практичних вмінь і значимих особистісних властивостей, що забезпечує ефективне виконання професійної діяльності.

Конфліктологічна та конфліктна компетентність вивчається зарубіжними та вітчизняними науковцями у філософії, педагогіці, психології. Розглянемо основні позиції науковців щодо змісту понять „конфліктна компетентність" та „конфліктологічна компетентність".

Термін „конфліктна компетентність" різні автори трактують як:

- складне інтегральне утворення, основними складовими якого є компетентність суб'єкта у власному „Я", компетентність у психологічному потенціалі інших учасників конфлікту; ситуаційна компетентність; знання про конфлікт; суб'єктна позиція учасника конфлікту [13];
- особистісне утворення, важливе для розуміння психологічної сутності особистісного аспекту конфлікту [4];
- вміння утримувати протиріччя в продуктивній конфліктній формі, що сприяє їх вирішенню [17].

Зміст „конфліктологічної компетентності" висвітлено у наукових працях як:

- когнітивно-регуляторну підсистему професійно значущої сторони особистості, що містить відповідні спеціальні знання і вміння [1];
- здатність спеціаліста конструктивно усвідомити всі основні цінності, які взаємодіють у конфлікті, а також елементи конфлікту як цілісного об'єкту, знати всі необхідні умови, закономірності переходу одного етапу конфліктної ситуації у іншій; водночас, конфліктологічна компетентність охоплює вміння спрогнозувати майбутню конфліктну ситуацію, конструктивно змінити ситуацію конфлікту і скористатися конфліктом для досягнення своєї мети, з урахуванням інтересів іншої сторони [8];
- систему наукових знань про конфлікт та вмінь управлять ними, що цілеспрямовано розвиваються в процесі спеціальної підготовки відповідно до ситуацій навчальної та професійної взаємодії суб'єктів спілкування. Вона передбачає певний рівень знань, умінь, навичок та властивостей особистості по аналізу, управлінню та самоуправлінню конфліктами в процесі оволодіння поняттєвим та фактологічним матеріалом конфліктології [18];
- уміння ефективно використовувати технології запобігання конфлікту та подолання його. Конфліктологічна компетентність дає змогу знайти закономірності виникнення та розвитку конфлікту, щоб ліквідувати його або сприяти його конструктивному розв'язанню; навчитися критично аналізувати власні можливості і перспективи; оволодіти технологіями запобігання конфліктам, прогнозування й конструктивного розв'язання конфліктів, які передбачають знання прийомів аналізу ситуації [3];
- уміння орієнтуватися у соціальних ситуаціях; уміння правильно визначати особистісні особливості й емоційні стани інших людей; уміння обирати адекватні способи поводження з ними і реалізовувати їх у процесі взаємодії; розуміння природи протиріч і конфліктів між людьми; формування конструктивного ставлення до конфліктів; наявність вміння безконфліктного спілкування у складних ситуаціях, вміння оцінювати і пояснювати проблемні ситуації, що виникають; наявність навичок керування конфліктними явищами; вміння розвивати конструктивний початок конфлікту, який виникає; вміння передбачати можливі наслідки конфліктів; вміння конструктивно регулювати протиріччя і конфлікти; наявність навичок усунення негативних наслідків конфліктів [5];
- здатність фахівця уміло ідентифікувати конфлікти, що можуть виникати в його оточенні, діагностувати їх причини, формувати шляхи їх конструктивного вирішення та (або) можливого запобігання і зменшення негативних наслідків їх прояву на основі наявних знань, умінь та навичок [2].

Таким чином, науковці переважно використовують два поняття – „конфліктна" та „конфліктологічна" компетентність, проаналізувавши зміст зазначених понять, погоджуємося із думками більшості вчених про їх тотожність.

О. Климентьєва вважає, що вміння розв'язання конфліктів є важливим складником *конфліктологічної компетентності фахівця*, яку на основі аналізу й узагальнення наукових праць (О. Бандурка, В. Зазикін, В. Лазарєва, А. Лукашенко та інші) визначено, як інтегроване особистісне утворення фахівця, що передбачає його теоретичну і практичну готовність до профілактики, запобігання та розв'язання конфліктів, що дає можливість забезпечити антиконфліктний характер професійної діяльності. Структуру конфліктологічної компетентності фахівця складають сукупність спеціальних знань (когнітивний компонент; умінь (операційно-діяльнісний компонент) та особистісних якостей (особистісний компонент) [7].

Н. Самсонова визначає показники сформованості конфліктологічної компетентності: ступінь вирішення конфлікту; наявність перетворень в конфліктогенному професійному середовищі в результаті вирішення фахівцем професійних конфліктологічних завдань з управління конфліктом [15].

О. Пашкова розробила структуру конфліктологічної компетентності, у якій виділила три блоки. Перший блок складають такі особистісні якості як адекватна самооцінка, високий рівень самоконтролю та креативність. Другим блоком виступає когнітивний компонент – наявність знань про способи конструктивного вирішення конфлікту та його профілактики. Третій компонент

– поведінковий, який полягає у виборі оптимальної стратегії поведінки у конфліктній ситуації. У якості базового компонента конфліктної компетентності вона розглядає сааме особистісні якості, не вказуючи, однак, чому сааме вони складають основу конфліктологічної компетентності [12].

О. Климентьєва виділяє наступні компоненти конфліктологічної компетентності: особистісний (спрямованість майбутнього фахівця на здійснення антиконфліктної діяльності складає сукупність його соціальних настанов, ціннісних орієнтацій, мотивів, нахилів, інтересів, потреб); когнітивний (сукупність психолого-педагогічних і конфліктологічних знань, оволодіння якими забезпечує теоретичну готовність до здійснення антиконфліктної діяльності); операційно-діяльнісний (сукупність дій, операцій, що забезпечують запобігання й розв'язання конфліктів, проблемних і конфліктних ситуацій у практичній діяльності, умінь і навичок, якість засвоєння й узагальнення яких необхідні для успішного й адекватного здійснення антиконфліктної діяльності) [7, с. 273-274].

Л. Котловою в структурі конфліктологічної компетентності виокремлено наявність конфліктологічних знань; володіння соціальними технологіями профілактики, управління, мінімізації деструктивних форм конфлікту; сформованість професійного типу мислення, який містить рефлективність, методологічність, саногенність, об'ємність, креативність; володіння технологіями психогігієни і стресостійкості в конфліктах; дотримання професійно-етичного кодексу конфліктолога [9, с. 184].

На думку окремих дослідників процес формування конфліктологічної компетенції складається з таких етапів [16]:

- актуалізація досвіду і знань студентів щодо стратегій і моделей їх поведінки у конфліктних ситуаціях;
- аналіз досвіду студентів щодо стійких моделей поведінки у конфліктних ситуаціях, окреслення виявлених проблем та завдань навчання, відпрацювання базових комунікативних навичок;
- опанування нових знань і вивчення теоретичної бази; відпрацювання нових навичок роботи з попередження й вирішення конфліктів, навичок взаємодії з учасниками конфліктних ситуацій;
- використання нових знань, відпрацювання й використання вмінь і навичок роботи з конфліктними ситуаціями на практиці.

Вирішення конфліктної ситуації здійснюють за алгоритмом: аналіз даних про ситуацію, виявлення головних і другорядних суперечностей, постановка виховної мети, виділення ієрархії завдань, визначення дій; визначення засобів і шляхів розв'язання ситуації з урахуванням можливих наслідків на основі аналізу взаємодій викладач-студент, сім'я-студент, студент-колектив групи; планування ходу педагогічної дії з урахуванням можливих у відповідь дій учасників ситуації; аналіз результатів; коректування результатів педагогічної дії; самооцінка, мобілізація духовних і розумових сил.

При розв'язанні конфліктів і вирішенні проблемних ситуацій викладач може зробити наступні дії: репресивні (публічна негативна оцінка дій або рівня знань студента, висміювання студента, скарги в деканат та інші адміністративні дії); неконструктивні (відкладання розв'язання проблеми, що виникла, загроза негативних для студента наслідків в майбутньому і т. п.); конструктивні дії щодо зміни негативної ситуації (перемикання уваги студентів, самоіронія і всі інші, описані вище прийоми) [14].

Значний вплив на конфліктну поведінку студентів має особистість викладача. Її вплив може проявлятися у різних аспектах [14].

По-перше, стиль взаємодії викладача із студентами є прикладом для відтворення його студентами. Особистісний стиль спілкування куратора групи та його педагогічна тактика співпраці зумовлюють характер взаємин в академічній групі.

По-друге, викладач-куратор не повинен сам втручатися у конфлікт, який виник у студентській групі. Його позиція повинна бути над конфліктом і з цієї позиції він має врегулювати конфлікт.

Залежно від ситуації, це може бути адміністративне втручання, а може бути – просто добра порада. Позитивний вплив має залучення конфліктуючих у спільну діяльність, участь у розв'язанні конфлікту серед інших студентів, особливо лідерів групи тощо.

Л. Левицька наголошує, що ще під час навчання у вищому навчальному закладі майбутній фахівець має усвідомити, що необхідно діяти відповідно до морально-етичних принципів,

набувати практично корисних конкретних знань і навичок, виховувати мотивацію до самовдосконалення та не зважати на несприятливі умови і обставини [11].

Таким чином, для викладача вищої школи важливо добре знати психологічні особливості навчання і виховання студента-курсанта, особливості розвитку і типологію його особистості. Для підвищення психологічної компетентності викладача, ефективності діяльності щодо запобігання важким ситуаціям, які викликають міжособистісні конфлікти, є психологічна консультація та психологічна служба, яка має діяти при університеті. Особистість, яка володіє конфліктологічною компетентністю, завдяки системі відповідних знань, здатна розуміти, аналізувати, прогнозувати можливі конфліктні ситуації, а також застосовувати стратегії поведінки із конфліктами. Варто майбутнім фахівцям не тільки будувати конструктивні міжособистісні стосунки, але й застосовувати уміння реконструювати конфлікт, перетворювати його на знаряддя управління та впливу. Керування конфліктами пов'язано із психологічним впливом на людину. Розвиток компетентності залежить від створення умов для взаємодії, соціально-комунікативної активності, психологічних умов для задоволення індивідуальних потреб у спілкуванні, емоційної та психологічної безпеки, умов для особистісного розвитку.

Список використаних джерел:

1. Богданов Е. Н. Психология личности в конфликте : [учебное пособие]. 2-ге изд. / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазикин. – СПб. : Питер, 2004. – 224 с.
2. Вошколуп Г. Ю. Конфліктологічна компетентність як складова професійної компетентності майбутніх фахівців [Електронний ресурс] / Г. Ю. Вошколуп // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія. – 2016. – № 1. – С. 184–189. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduep_2016_1_32
3. Дзюба Т. Конфліктологічна компетентність директора школи / Т. Дзюба // Шлях освіти. – 2004. – №1. – С. 29-34.
4. Зайцева Е. В. Психологические условия и факторы снижения конфликтности личности в системе „руководитель-подчиненный" : дис. … канд. психол. наук: 19.00.13 / Е. В. Зайцева. – М., 1998. – 183 с.
5. Ивченко Д. В. Формирование конфликтологической компетентности специалиста таможенной службы : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Д. В. Ивченко. – Калининград, 2000. – 167 с
6. Климентьєва О. С. Конфліктологічна компетентність як складова професіоналізму майбутніх правоохоронців / О. С. Климентьєва // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2015. – Вип. 51. – С. 269-276.
7. Климентьєва О. С. Формування вмінь розв'язання конфліктів у майбутніх правоохоронців у процесі професійної підготовки : дисертація к.пед.н. : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. С. Климентьєва. – Харків, 2016. – 295 с.
8. Козич І. В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / І. В. Козич. – Запоріжжя, 2008.– 254 с.
9. Котлова Л. О. Формування конфліктологічної компетентності майбутніх практичних психологів / Л. О. Котлова // Практична психологія освіти XXI ст. : проблеми та перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Умань, 20-21 травня 2014 р.) ; МОН України, Уманськ. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2014. – С. 180–184.
10. Кошова І. В. Конфліктна ситуація як вид складних ситуацій міжособистісної взаємодії / І. В. Кошова // Актуальні проблеми психології : Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : Логос, 2006. – Т.7., вип.,8. – С. 302–309.
11. Левицька Л. В. Окремі аспекти психологічної готовності до професійної діяльності фахівців соціономічних професій / Л. В. Левицька, Т. Є. Поворознюк // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету „Україна". – 2015. – № 11. – С. 119–122.
12. Пашкова О. В. Конфликтологическая компетентность / О. В. Пашкова // Ярославский психологический вестник. – Вып. 9. – Москва; Ярославль, 2002. – С. 185 – 186.
13. Петровская Л. А. К вопросу о природе конфликтной компетентності / Л. А. Петровская // Вестник Московского университета. – Сер.14. – Психология. – 1997. – №4. – С. 41–45.
14. Психологія конфлікту : [навчально-методичний посібник для підготовки магістрів усіх форм навчання] / В. Я. Галаган, В. Ф. Орлов, О. М. Отич, О. О. Фурса. – К : ДЕТУТ, 2008. – 422 с.
15. Самсонова Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования : [монография] / Н. В. Самсонова. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 308 с.
16. Філь С. С. Етапи формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. [Електронний ресурс] / С. С. Філь.– Режим доступу: tme.umo.edu.ua/docs/5/11filpsp.pdf
17. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта [Текст] : учебное пособие / Б. И. Хасан. – СПб. : Питер, 2003. – 250 с.
18. Щербакова О. И. Развитие конфликтологической культуры личности / О. И. Щербакова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 10. – С. 56–59.

УДК 159. 9. 07

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ У ДОСЛІДЖЕННІ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ

І. О. МРОЧКО
Л. В. ЛЕВИЦЬКА

Люди по-різному реагують на свої внутрішні труднощі: придушують власні схильності, заперечуючи їх існування, „забувають" про травмуючу їх подію, шукають вихід у самовиправданні, намагаються викривити реальність, займаються самообманом та ін. Так, використовуючи різні захисні механізми, вони захищають свою психіку від перенапруження. Психологічний захист, з метою миттєвого забезпечення емоційного благополуччя, викривляє реальність і діє без врахування довготривалої перспективи. Його мета досягається через дезінтеграцію поведінки, нерідко пов'язану з виникненням деформацій і відхилень у розвитку особистості [1]. Зазначимо, що захисні механізми можуть бути небезпечними через надмірні обмеження, психічні перевантаження, енергетичні затрати, стереотипізацію діяльності та функціонування у „холостому" режимі. Саме тому, дана тема потребує уваги.

Проблема захисних механізмів знайшла своє відображення у працях Ф. Бассіна, Ю. Захарової, М. Кляйн, Ж. Лапланш, Г. Ліндсея, Ж.-Б. Панталісю, З. Фрейда, А. Фрейд, К. Холла та ін. Вагомий внесок у дослідженні психологічних захисних механізмів зробив Ш. Ференці, який детально описав процеси інтроекції, проекції та ідентифікації. З позиції гештальттерапії І. Д. Булюбаш розглядає такі захисні механізми як: конфлюєнція, проекція, інтроспекція, ретрофлексія, еготизм, дефлексія [1]. А. Адлер, Д. Арлоу, Р. Берон, Ч. Бренер, В. Журбін, Р. Зачепицький, А. Налчаджян, А. Ребер, Л. Рейнхард, В. Рожнов, К. Роджерс, В. Франкл, А. Фройд, К. Хорні, розглядають психологічний захист як відповідну форму поведінки, реакцію або дію особистості на фактори зовнішнього чи внутрішнього середовища.

Мета дослідження: здійснити теоретичний аналіз сучасних підходів у дослідженні механізмів психологічного захисту.

Термін „психологічний захист" був введений З. Фрейдом („Захисні нейропсихози"). Він вважав, що захист – це узагальнена назва для будь-яких технік, які Его може застосовувати при конфлікті. До таких „технік" З. Фрейд відносив: витіснення; здійснення того, що не сталося; ідентифікацію; ізоляцію; інтроекцію; викривлення до протилежності; звернення проти особи; проекцію та сублімацію [3].

Більш повно концепція механізмів психологічного захисту описана А. Фрейд. У праці „Психологія „Я" та захисні механізми" вона розглядає захисні механізми як один з механізмів адаптації та інтеграції особистості; як несвідомі, набуті в процесі розвитку особистості способи досягнення Я компромісу між протидіючими силами „Воно" та „Над-Я" і зовнішньою дійсністю. З її точки зору, механізми психологічного захисту спрямовані на зменшення тривоги, викликаної інтрапсихічним конфліктом. До механізмів психологічного захисту А. Фрейд відносила: витіснення (подавлення); регресію; формування реакції; ізоляцію; заперечення (анулювання) здійсненої дії, того, що відбувається; проекцію; інтроекцію; звернення на власну особистість; перетворення у свою протилежність; сублімацію [6, с. 52.]. Крім того, вона виявила такі механізми захисту від дії внутрішніх фрустраторів: втеча від ситуації; заперечення; ідентифікація; обмеження Я, раціоналізація, фантазія, конверсія, символізація, переміщення [5]. Вона вважала, що захисний механізм ґрунтується на двох типах реакцій: блокуванні вираження імпульсів у свідомій поведінці (що відноситься до здорового механізму захисту) та викривленні їх до такої міри, щоб початкова їх інтенсивність помітно знизилась чи відхилилась у бік (що відноситься до патологічного механізму захисту) [1].

Отже, механізми психологічного захисту виконують такі функції: а) позитивні: оберігають особистість від негативних переживань, сприйняття психотравмуючої інформації, знімають тривогу і допомагають зберегти в ситуації конфлікту самоповагу та ін.; б) негативні: викривлення сприйняття реальності, самообман. І. Булюбаш описує здорові та патогенні механізми захисту. Розглянемо здоровий аспект захисних механізмів в гештальт-терапії:

Конфлюенція (злиття) – є здоровою коли ми потребуємо короткочасного злиття з іншими людьми. Це дає нам почуття захищеності і тепла. Однією із творчих форм злиття є інтуїція, за допомогою якої ми вирішуємо як діяти. Конфлюенція є позитивною коли „Я" зберігає здібність вибирати залишатись у злитті чи ні та несе відповідальність за свою поведінку. Здорова особистість здатна рухатись як від контакту так і до повного контакту (залежить від ситуації).

© І. О. МРОЧКО
© Л. В. ЛЕВИЦЬКА

Інтроекція як загально прийнятий спосіб навчання і виховання. Певні знання інтроектуються від вчителів, батьків коли отримуючи певне знання з оточуючого світу сприймаємо по принципу (як вони є). Здорове „Я" характеризується рухливими межами між тим, що приймається і тим що не приймається.

Проекція – відчуження від себе, прописування іншим об'єктам або людям думок настанов а бо якостей. Проекція не завжди заважає контакту – знайомство часто є зближенням двох проекцій. З допомогою проективного механізму ми можемо володіти даром передбачення. Творчого самовираження точного планування.

Ретрофлексія – це звернення енергії, що спочатку була направлена на зовнішній світ. У цьому випадку людина робить собі те, чого хотіла б отримати від інших. Ретрофлексія іноді потрібна для стримування в ситуаціях, небезпечних для нас, або які не контролюються нами.

Дефлексія – ухилення від контакту, втеча із ситуації „тут і зараз" з перенесенням переживань в зону розумових процесів, що не пов'язані ні з зовнішньою, ні з внутрішньою реальністю. Здоровий механізм дефлексії дозволяє відпочити і не напружуватись, зменшує напругу, що виникає при контактній взаємодії.

Здоровий еготизм – це здатність до саморефлексії. Якщо він усвідомленний, то це можна використати як право бути почутим. Наступним випадком здорового еготизму є можливість втечі від завчасної згоди без орієнтації в ситуації.

Розглянемо патологічний аспект захисних механізмів в гештальт-терапії:

Конфлюенція є патологічною коли вона постійно і стереотипно використовується як засіб, для уникнення конфлікту. При паталогічному злитті частини раніше ізольовані одне від одного з'єднуються і утримуються разом. Індивід тримається за те, чого не існує. У таких випадках виникає характерний тандем почуттів – провини та образи, ціллю якого є повернення до норми невротичного балансу основою якого є злиття. Дві позиції взаємопов'язанні, два партнери бояться залишити звичні відносини.

Коли людина приймає чужі цінності, поведінку, що не задовольняють власним потребам, не відповідають власним уявленням. Таким чином особистість відокремлена від себе і замкнута на внутрішній боротьбі із собою.

До патологічної проекції належать стереотипи. Коли людині приписують риси які належать носію стереотипу, які він відмовляється вважати своїми. Патологічна проекція викривляє сприйняття реальності і полягає у втраті усвідомлення власної стереотипної форми поведінки. При цьому особистість усвідомлює природу появи свого імпульсу та перериває агресивну дію, направлену в оточення. Цей агресивний імпульс індивід приписує людям, що в його оточенні і тому він здається направленим на індивіда ззовні. Розв'язання проблеми тепер залежить від відношення інших – відповідальність передана іншому, а індивід перетворився в пасивний об'єкт.

Патологічна ретрофлексія – це коли пряме вираження почуттів не дає можливості отримати бажаної дії від оточуючих.

Патологічна дефлексія проявляється у тому, що особистість не може виразити себе, не може по справжньому відчути іншого. Особистість утікає від контакту з іншими перетворюючи прямий контакт у формальний. При цьому контакт з багатьма потребами стає неможливим.

Патологічний еготизм полягає у тому, що особистість робить усе тільки з позиції власної користі. При цьому немає взаємодії особистості з іншим. Вони часто втікають з контакту при скороченні дистанції збоку інших людей. Для них характерний є страх втрати контролю над ситуацією. Вони не можуть пережити негативної оцінки з боку інших людей, схильні до знецінення свого та чужого досвіду. Вони не здатні переживати задоволення від взаємного контакту з іншими людьми. Еготизм – нездатність втратити контроль і віддатися переживанням злиття з об'єктом потреби [1].

Надалі в роботах психоаналітиків різних шкіл, течій та напрямів було виявлено ще ряд інших механізмів захисту (Г. Бібрінг, Ю. Захарова, Ж. Лапланш, Г. Ліндсей, Ж.-Б. Понталісю, К. Холл, та ін.). Зокрема, Ю. Захарова [3, с. 11-17] вважає, що психологічний захист функціонує на внутрішньоособистісному, міжособистісному та міжгруповому рівнях. „Внутрішній" захист – актуалізація захисних механізмів при загрозі Я-образу (особистісній ідентичності) зі сторони власного досвіду. Захист, спрямований на збереження Я-образу в міжособистісній взаємодії, – актуалізація захисних механізмів при загрозі особистісній ідентичності суб'єкта зі сторони „іншого". При цьому припускається, що взаємодія повністю детермінується індивідуальними стосунками та характеристиками. Під захистом, спрямованим на збереження „Ми-образу", тобто „Я-образу" суб'єкта як члена певної соціальної групи, Ю. Захарова розуміє актуалізацію захисних механізмів при загрозі соціальній ідентичності індивіда у взаємодії його як члена певної соціальної групи з членами інших груп [4]. Цей тип взаємодії значною мірою детермінується соціальними стереотипами міжгрупового сприйняття.

Концепція недирективної психотерапії К. Роджерса, яка є в багатьох аспектах антиподом психоаналізу, також використовує поняття психологічного захисту. В моделі особистості

К. Роджерса для аналізу поняття захисту використовується співвідношення Самості і Досвіду. Неконгруентність Самості і Досвіду призводить до того, що „досвід, не сумісний з уявленням індивіда про себе, має тенденцію не допускатися до усвідомлення, яким би не був його соціальний статус" [4].

У наукових працях Ф. Бассіна, Б. Зейгарника, Є. Соколова, Г. Салівана та інших психологічний захист – це система регуляції, яка включається у процеси самоактуалізації особистості в періоди, коли цей процес починає ускладнюватися (усвідомлений захист).

На думку сучасних українських учених Е. Романової та Л. Гребеннікова, механізми психологічного захисту розвиваються як специфічні засоби соціально-психологічної адаптації і призначені для співволодіння з емоціями різної модальності тоді, коли досвід індивіда сигналізує йому про вірогідні негативні наслідки їхнього переживання і безпосереднього вираження [8].

Р. Плутчик у дослідженні психологічних захистів опирається на загальну психоеволюційну теорію емоцій. Він виділяє вісім захисних механізмів, що становлять сферу психологічного захисту. Коротко опишемо їхній зміст:

Заперечення – відсутність усвідомлення певних подій, елементів життєвого досвіду або почуттів, хворобливих у разі їхнього усвідомлення.

Компенсація – інтенсивна спроба виправити або знайти відповідну заміну реальної або надуманої, фізичної або психологічної неспроможності.

Раціоналізація – знаходження правдоподібних причин для виправдання дій, викликаних неприйнятними почуттями.

Регресія – повернення в стані стресу до ранніх або більш незрілих патернів поведінки й задоволення.

Заміщення – вивільнення прихованих емоцій, зазвичай гніву, на предметах, тваринах або людях, що сприймаються як менш небезпечні для індивіда, ніж ті, які дійсно викликали емоції.

Проекція – несвідоме відбиття власних емоційно неприйнятних думок, властивостей або бажань і приписування їх іншим людям.

Утворення реакції – попередження вираження неприйнятних бажань, особливо сексуальних або агресивних, шляхом розвитку або підкреслення протилежного ставлення й поведінки.

Придушення – виключення зі свідомості інформацій, які негативно впливають на функціонування особистості [7].

Крім того, в психологічній літературі зустрічаються і такі класифікації, відповідно до яких психологічні захисти поділяються на успішні та неуспішні. Результатом успішного психологічного захисту є зникнення імпульсів, які провокують тривогу. Неуспішні психологічні захисти не здатні це зробити і тому імпульси продовжуються із наростаючою дією [6, с. 121–122]. Одним із фундаментальних підходів до класифікації механізмів захисту особистості на сьогодні є поділ, запропонований Ненсі Мак-Вільямс, яка виділяє два рівні захисних механізмів за ступенем їх „примітивності": примітивні (первинні) та зрілі (вищого порядку) [6, с. 130–131]. Примітивні захисти діють загальним, недиференційованим чином у всьому сенсорному просторі індивіда, розділяючи між собою когнітивні, афективні і поведінкові параметри, тоді як більш розвинені захисти здійснюють певні трансформації чогось одного – думок, почуттів, відчуттів, поведінки або деякої їхньої комбінації. Відтоді, як О. Кернберг привернув увагу до дії архаїчних форм проекції й інтроекції у пограничних пацієнтів, у психоаналітичних описах стало загальноприйнятим визначати такі захисти, як „примітивні": ізоляція, заперечення, всеосяжний контроль, примітивна ідеалізація і знецінювання, проективна й інтроективна ідентифікація, розщеплення Я. Мак-Вільямс додає до списку примітивних процесів дисоціацію. Варто зазначити, що в цьому теоретичному підході передбачаються: деякі захисні процеси, які мають як примітивну, так і більш зрілу форми, тоді, коли аналітики схильні розглядати конкретний захист як континуум, що містить у собі розвиток від більш ранніх і архаїчних до пізніших і диферинціюючих форм [3].

Описуючи „зрілі" захисти, або захисти „вищого порядку", Н. Мак-Вільямс слідує наступним критеріям: 1) частота, з якою вони згадуються в психоаналітичної клінічній літературі і терапевтами-практиками; 2) їхнє співвідношення з індивідуальними патернами характеру. До таких механізмів захисту автор відносить: механізми інтелектуальності, сублімації, придушення, раціоналізації, зміщення без частого використання більш примітивних форм проекції, заперечення, інтроекцію [7].

Таким чином, сучасні уявлення про „нормальний" розвиток системи психологічного захисту припускають оцінку таких характеристик: адекватність захисту, гнучкість захисту, зрілість захисту. Загальна мета захисних механізмів – послабити почуття страху й тривоги, зберегти самооцінку. Зазначимо, що в психологічній літературі є безліч підходів до трактування поняття психологічного захисту особистості. Найбільш поширеними з них є: 1) психологічний захист як психічна діяльність, спрямована на спонтанне викорінення наслідків психічної травми (В. Бассін, В. Рожнов); 2) психологічний захист як окремі випадки ставлення особистості хворого до

травматичної ситуації або хвороби, що вразила його (В. Банщіков); 3) психологічні захисти як способи переробки інформації в мозку блокують загрозливу інформацію (І. Тонконогій); 4) психологічні захисти як механізм адаптивної перебудови сприйняття й оцінки, яка виступає тоді, коли особистість не може адекватно оцінити почуття занепокоєння, викликане внутрішнім або зовнішнім конфліктом, і не може впоратися зі стресом (В. Ташликов), механізми, що підтримують цілісність свідомості (В. Ротенберг), механізм компенсації психічної недостатності (В. Воловик); 5) психологічні захисти як пасивно-оборонні форми реагування в патогенній життєвій ситуації (Р. Зачепицький); 6) психологічний захист як динаміка системи установок особистості у разі конфлікту установок (Ф. Бассін); 7) психологічні захисти як способи репрезентації викривленого сенсу (В. Цапкін).

Крім того, слід зазначити, що одні дослідники вважають психологічний захист однозначно непродуктивним, шкідливим засобом вирішення внутрішнього або зовнішнього конфлікту. Інші – пропонують робити відмінність між патологічним психологічним захистом і здоровим, постійно присутнім у нашому повсякденному житті.

Список використаних джерел:

1. Булюбаш И. Д. Руководство по гештальт-терапии / И. Д. Булюбаш. – 2-е изд. – М. : Психотерапия, 2008. – 768 с.
2. Гингер Серж : Гештальт : Искусство контакта. Новый оптимистический подход к человеческим отношениям / Серж Гингер. Изд-во: ПЕР СЭ, 2002. – 320 с.
3. Демина Л. Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности / Л. Д. Демина, И. А. Ральникова – Барнаул : Изд.-во Алтайского государственного университета, 2000. – 123 с.
4. Захарова Ю. Б. О моделях психологической защиты на уровне межгруппового взаимодействия / Ю. Б. Захарова // Вестник Московского университета. – Серия. 14. Психология. – 1991. – № 3. – С. 11–17.
5. Изард К. Психология эмоций. / К. Изард. – СПб.: Питер, 2000. – 452 с.
6. Немов Р. Психология. В 3-х кн. Кн.1. : Общие основы психологи для студ. высш. пед. учеб. заведений. 4-е изд. / Р. Немов. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 693 с.
7. Овчаренко В. И. Психологические механизмы защиты [Електронний ресурс] / В. И. Овчаренко. – Режим доступу : http://slovari.yandex. ru/dict/psychlex6/article//PS6/ps6-0477.htm.
8. Ренке С. О. Захисні механізми особистості як фактор збереження цілісності „Я” структури. / С. О. Ренке // Проблеми сучасної психології. – 2010. – Випуск 10. – С. 18–27.
9. Штроо В. А. Исследование групповых защитных механизмов / В. А. Штроо // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. – №3. – С. 20–29.

УДК 159.95: 364-7

ЗАХОДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ – УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

О. О. ОСТРОВСЬКИЙ
Н. В. ВОЛИНЕЦЬ

Сьогодні наша держава задля забезпечення територіальної цілісності України вимушена проводити бойові дії у вигляді антитерористичної операції (АТО) на сході країни. На тлі сучасних українських реалій очевидним є те, що проблема надання психологічної допомоги військовим, які брали участь в АТО є надзвичайно актуальною соціально-психологічною проблемою сьогодення. Необхідність розв'язання проблем реабілітації учасників АТО є одним з найбільш значущих питань, якому приділяється велика увага в засобах масової інформації та яке виноситься на порядок денний засідань урядових комітетів і громадських організацій.

В умовах антитерористичної операції на всіх її учасників впливає комплекс інтенсивних тривало діючих стресогенних чинників, що призводить до напруження адаптаційних систем організму та проявів у значної кількості осіб так званої бойової психічної травми (БПТ). Діапазон впливу факторів війни на військовослужбовця надзвичайно широкий. При цьому набагато більший масштаб мають пом'якшені і відстрочені наслідки війни, що впливають не тільки на психофізичне здоров'я військовослужбовців, а й на їх психологічну врівноваженість, світогляд, стабільність ціннісних орієнтацій тощо.

Професійна діяльність військовослужбовців в умовах бойових дій характеризується впливом на психіку різних стрес-факторів. Тривалість їхнього впливу, а також психотравмуючий характер можуть сприяти виникненню таких змін у психіці воїна, які знижують ефективність його діяльності у бойовій обстановці, а також негативно виявляються у мирних умовах життєдіяльності.

Боротьба з наслідками війни на сході України для психологів буде тривати ще довго після її завершення. Після закінчення воєнних дій важливим і невідкладним завданням постане психологічна реабілітація і соціально-психологічна адаптація військових до мирних умов життя.

Психологічні проблеми осіб, які брали участь у військових діях, досліджували безліч науковців. Серед них такі, як: Д. Ворден, Б. Колодзін, І. Малкіна, І. Сисоєнко. У інших країнах над проблемою реабілітації військових та ліквідації посттравматичних розладів працювали В. Ахутіна, А. Кемпінські, Н. Коупленд, Є. Лазебна, Б. Ломов, М. Магомед-Емінов, А. Маклаков, В. Пухов, С. Чермянін, Е. Шустов і багато ін.

В умовах війни, зазначає І. Сисоєнко, відсутність реабілітації або її неналежна якість для учасників бойових дій є ознакою відмови держави від власних захисників. Саме тому **метою** нашої статті є визначення та теоретичний аналіз заходів психологічної реабілітації військовослужбовців, які приймали участь у бойових діях.

Перебування на війні – екстремальна ситуація, коли людина постійно перебуває у найсильнішому психоемоційному стресі, долаючи його вольовими зусиллями. Обходиться це дуже високою ціною: майже у всіх учасників бойових дій неминуче відбувається зміна у фізичному і психологічному стані. За даними світової статистики: кожний п'ятий учасник бойових дій за відсутності будь-яких фізичних ушкоджень страждає на нервово-психологічні розлади, серед поранених і калік – кожен третій. Але це лише маленька частина гігантського айсберга. Інші наслідки проявляються через кілька місяців після повернення до умов життя. Це різні психосоматичні захворювання. За даними експериментів в учасників бойових дій вдвічі – втричі вища ймовірність таких захворювань: як гіпертонічна хвороба, гастрит, виразка шлунку тощо. Загальний стан здоров'я, характеризується слабкістю, запамороченням, зниженням працездатності, головним болем, болем в серці, фобічними реакціями, порушеннями сну, розладами статевої сфери, тощо, а у інвалідів доповнюються проблеми, пов'язані з отриманими пораненнями і травмами. Усе це вимагає від спеціалістів застосовувати різні способи психологічної реабілітації військовослужбовців [1, с. 116-118].

Психологічна реабілітація – медико-психологічні заходи, спрямовані на відновлення функціонального стану організму, нормалізацію емоційної, морально-етичної та мотиваційної сфер досягнення оптимального рівня особистісної адаптації і професійно важливих якостей постраждалих, що забезпечують військово-професійну працездатність. Проводиться лікарями –

© О. О. ОСТРОВСЬКИЙ
© Н. В. ВОЛИНЕЦЬ

психофізіологами, медичними психологами, психотерапевтами. Здійснюється індивідуальний підбір психотерапевтичного впливу, психокореляційні заходи [2, с. 70-80] за наступними напрямками:

1. Раціональна психотерапія – ґрунтується на переконанні, зверненні до розуму травмованої людини, змінювати ставлення до психотравмуючої ситуації. Включає в себе проведення в доступній формі спеціальних бесід, під час яких логічно доводиться можливість успішного лікування.

2. Логотерапія – надання допомоги в усвідомленні сенсу життя, здійснення якого лає лікувальний ефект. Сенс життя в одній з трьох сфер: творчості, переживання, свідоме сприйняття обставин, які неможливо змінити.

3. Сугестивна психотерапія – навіювання певних думок в стані сну, або в стані неспання: самонавіювання, аутогенне тренування.

4. Трудотерапія – сприяє формуваннєю стійкого позитивного фону настрою, сприяє адаптації у суспільстві.

5. Естетотерапія: бібліотерапія, музикотерапія. Основна мета полягає у відволіканні пережитих ситуацій.

6. Гейштальттерапія – зміна ставлення потерпілого до наявної психотравмуючої ситуації, порівнянням її з більш тяжкими життєвими обставинами.

7. Метод психодрами Морено:

- відновлення функціонального стану організму;
- зниження рівня емоційної напруги, тривожності;
- розвиток комунікативних здібностей;
- формування позитивного ставлення до хвороби, свого стану.

8. Метод „дебрифінгу критичного інциденту” – захід екстреної психологічної допомоги, який проводиться якомога раніше після трагедії.

9. Метод дискусій під керівництвом підготовленого професіонала; групове обговорення, призначене для того, щоб допомогти учасникам впоратися з наслідками, виробити навички, необхідні у разі повторної ситуації. Процедура дозволяє в умовах безпеки та конфіденційності відреагувати на враження, реакції та почуття , пов’язані з подією.

Зустрічаючи схожі переживання у інших людей, учасники отримують полегшення – у них знижується відчуття унікальності і ненормальності власних реакцій, зменшується внутрішнє напруження.

Для зупинки, припинення у військовослужбовців психічних розладів також застосовують медикаментозні засоби, що знімають підвищену збудливість і дратівливість, які нормалізують настрій, стимулюючі нормальне функціонування організму. Прийом транквілізаторів та інших спеціальних фармакологічних препаратів проводиться під контролем або по рекомендації медичних працівників і дозволяє не тільки підвищити нервово-психічну стійкість військовослужбовців при виконанні ними дій, пов’язаних з різким або тривалим психічним напруженням, але й знімати нервово-психічне збудження. Видача і прийом окремих спеціальних засобів вимагає обережності і повинно виконуватися після апробування та погодження з командиром підрозділу [3, с. 127].

Крім спеціальних фармакологічних засобів, що застосовуються медичними працівниками в кожному конкретному випадку психічного розладу, існують традиційні заспокійливі і стимулюючі засоби, про які повинні знати всі військовослужбовці. Історія воєн знає безліч прикладів, коли для боротьби з важкими формами психічної напруги, пов’язаного з переживанням страху, використовувалися різні речовини заспокійливої дії. Найбільш часто для цих цілей, і не безуспішно, приміром, вживали алкоголь.

До найбільш поширених заспокійливим засобів відносяться: настойки валеріани, пустирника, горицвіту, конвалії; екстракт або настоянка глоду, м’ятні краплі, валідол та інші. Для стимуляції центральної нервової системи застосовуються: пантокрин, настоянка кореня женьшеню, настоянки лимоннику, левзеї, заманихи, а також кофеїн [9, с. 91].

Види фармакологічних засобів і речовин припинення і зупинки психічних розладів у військовослужбовців представлено у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Фармакологічні засоби і речовини припинення і зупинки психічних розладів у військовослужбовців

№ з/п	Форма впливу	Назва засобів і речовин
1	**Стимулювання**	кофеїн, алкоголь (в малих дозах); пантокрин, настоянка кореня женьшеню; настоянки лимоннику, левзеї, заманихи
2	**Заспокоєння (седативні)**	настоянка валеріани, пустирника, горицвіту, конвалії; пасифлора, собача кропива, півонія, листя хмелю, звіробій; екстракт або настоянка глоду; м'ятні краплі, валідол; корвалол, валосердін, валокордин; супрастин, піпольфен, тавегіл, доксиламіну; фенобарбітал, барбітал-натрій; димедрол (в малих дозах); фенібут і гліцин

Однак, крім спеціальних медико-біологічних засобів реабілітації військовослужбовців, відновленню їх психічної рівноваги сприяє комплекс психологічних заходів, застосування і використання яких можливе в бойових умовах.

Серед методів психологічної реабілітації важлива роль належить психотерапії, яка проводиться за допомогою бесід з військовослужбовцями. Метою таких бесід є заспокоєння людини, показ йому минущого характеру змін, що відбуваються у його стані, орієнтування на вихід з травматичної ситуації, роз'яснення механізмів виникнення психічних розладів і переконання військовослужбовця в реальних можливостях саморегуляції деяких нервових процесів [8, с. 67–73].

Психотерапія – це вид лікування, коли основним інструментом впливу на психіку людини є слово, вміле застосування якого дозволяє усунути прояви психічної травми, змінити ставлення військовослужбовця до себе і свого стану. Сутність роз'яснювальної (раціональної) психотерапії полягає в психічному впливі на особистість і її стан, в аргументованому переконанні людини, корекції його хибних уявлень, понять, суджень, які стали причиною його дезадаптації.

При появі перших ознак психічного розладу людини, яка перенесла психічний стрес, необхідно насамперед її заспокоїти, вселити впевненість в успішному результаті того, що сталося за принципом: „Все, що не робиться – то до кращого". Далі слід формувати (створювати) у нього установку на можливість усунення відхилень в психічному стані і поведінці, у доступній формі пояснити сутність того, що сталося з ним, значення проведених тих чи інших реабілітаційних заходів. У процесі реабілітації доцільно фіксувати увагу військовослужбовця на позитивних змінах в його стані.

Покращують настрій людей, позитивним чином позначаються на їх психічному стані: зняття тривоги, побоювань, вирішення деяких сумнівів травмованих, відволікання їх від зосередженості на хворобливих уявленнях. Безпосередній психотерапевтичний вплив може здійснюватися командирами, медичними працівниками, іншими посадовими особами, авторитетними товаришами по службі, друзями, рідними і близькими, за допомогою використання спеціальних методик: навіювання, переконання, що активізує психотерапію. Бесіди можуть проводитися індивідуально або в складі групи військовослужбовців з аналогічними станами, бажано в найбільш спокійній обстановці. Ця робота може мати успіх лише в тому випадку, якщо її проводить авторитетна людина, з хорошими комунікабельними вміннями, якій люди довіряють

В психотерапії дуже важливий оптимальний психологічний контакт, індивідуальний підхід, облік життєвого і бойового досвіду, особливостей особистості і конкретних умов обстановки. Обов'язкова умова – встановлення повного контакту з військовослужбовцем, який отримав бойову психічну травму. Людина повинна отримати можливість детально розповісти про свій стан, відчути, що його слухають, їй співчувають і хочуть допомогти. Найменший натяк на недовіру до висловленого, скептичне ставлення тут просто неприпустимі. Підриває довіру до проведення бесіди запевнення в тому, що „нічого серйозного не сталося", що „все буде добре", „що нічого небезпечного немає і потрібно взяти себе в руки", „тримайся" тощо. Подібні бездоказові, формальні заяви в подібній ситуації навіть шкідливі. Бо людина відчуває, що в її організмі щось відбувається і відчуває саме неприємні і хворобливі чинники [5, с. 123].

Необхідно враховувати, що військовослужбовці, які перебувають у травмованому стані, з їх загостреною чутливістю зазвичай різко агресивно реагують на всякий прояв нещирості, фальші у взаєминах. Успіх впливу на військовослужбовців з БПТ гарантують співчуття, співпереживання, вміння переконати, що ви хочете допомогти, врятувати, полегшити стан.

Спілкування, контакт з психотравмованими військовослужбовцями вимагає розвитку у командирів необхідних для успішної взаємодії з людьми спеціальних психологічних і медичних знань, умінь і навичок, що роблять їх знавцями своїх підлеглих. Здатність командира підрозділу до спілкування характеризується вмінням розбиратися в інших людях і вірно оцінювати їх психіку, адекватно-емоційно відгукуватися на їх поведінку і стан, вибирати по відношенню до кожного з них такий спосіб звернення, який, не розходиться з вимогами службової етики та моралі, і водночас найкращим чином відповідав би їх індивідуальним особливостям. Ефективно впливає на психіку травмованих не тільки слово, але й манера триматися з ними, вираз обличчя, інтонація голосу, поведінка оточуючих людей, обстановка [4, с. 12-13].

Іншою, не менш важливою формою психологічної реабілітації є загальна (непряма) психотерапія, спрямована на створення „психотерапевтичного клімату" в групі (підрозділі), що виключає негативні подразники і, разом з тим, піднімає у людей емоційний тонус, віру в ефективність прийнятих заходів.

Оптимальна психологічна обстановка сприяє підвищенню ефективності реабілітаційних заходів. Тут важливо формувати в оточення адекватні уявлення про стан військовослужбовців, які отримали психічні травми. З цією метою зусилля командирів, медичних працівників, інших посадових осіб направляються на вироблення у травмованих і оточуючих їх людей єдиних психологічних установок, що сприяють раціональній зміни ставлення до тих, хто отримав травми, активній і свідомій участі в реалізації реабілітаційних заходів. Найбільш доступною формою в цьому випадку будуть групові або індивідуальні бесіди і заняття [6, с. 308].

Отже, при здійсненні психотерапевтичного впливу в реабілітаційних цілях основна увага повинна бути звернена на забезпечення індивідуального підходу, застосуванні загальнозміцнюючих заходів, наданні короткочасного відпочинку, використання заходів соціального та колективного впливу.

Ефективність психотерапевтичного впливу командирів підрозділів та інших посадових осіб на військовослужбовців оцінюється за кількома критеріями. По-перше, ступенем розуміння людиною психологічного механізму свого стану і власної ролі у виникненні психічної травми, в тому числі розвитку власних неадаптивних реакцій. По-друге, зміною у відносинах і установках. По-третє, поліпшенням соціального функціонування в різних сферах діяльності, тобто зміною в поведінці, в контактах з товаришами по службі, в планах, цілях тощо.

У попередженні психічних зривів і відновленні психічної рівноваги вирішальну роль відіграє вміння самого військовослужбовця налаштовувати свою психіку і управляти своїми станами в різних умовах обстановки. Ще І. Павлов зазначав, що „людина є звичайною системою. Найвищого ступеню саморегульована, сама себе підтримує, відновлює, виправляє і навіть удосконалює". Давно відомо, що виражене емоційне переживання радості або страху змінює пульс, артеріальний тиск, забарвлення шкірного покриву, пітливість тощо. Слова, мова, уявні образи умовно рефлексивним шляхом чинять на функціональний стан різних органів і систем позитивний або негативний вплив. Здатність людини впливати на саму себе за допомогою слів і відповідних уявних образів називається психічної саморегуляцією.

У ній розрізняють два напрямки:

по-перше, для корекції функціонального стану військовослужбовців за наявності помірно виражених психоневротичних симптомів (порушення сну, високої тривожності, емоційну напругу, зниження настрою), уникнення апатії та депресії;

по-друге, для підвищення рівня функціональних (психорегулюючих) можливостей здорових військовослужбовців в цілях запобігання розвитку явищ перевтоми.

Як показує практичний досвід, для зменшення надмірної нервово-психічної напруги або зняття залишкових явищ бойового збудження доцільно прослуховувати або відтворювати подумки словесні формули, що сприяють розвитку аутогенної релаксації. Для підняття активності військовослужбовців, коли, наприклад, проявляються ознаки загальної втоми, можна вдатися до прослуховування або відтворення подумки словесних формул стимулюючої дії [7, с. 19].

Саморегуляція має чітку структуру, яка поєднує:

1) визначення суб'єктом мети власної довільної активності;
2) програму виконавчих дій, узгоджену з умовами діяльності;
3) неперервний контроль за процесом її реалізації;
4) оцінку досягнутих результатів;
5) рішення про необхідність корекції і характер корекційної діяльності.

Вона є замкнутим контуром регулювання активності організму, який існує на основі інформації, носіями якої є образи сприймання, уявлення, поняття. Психологічна саморегуляція складається з двох частин: загальної і спеціальної.

Загальна частина формує навички аутогенного розслаблення (гальмування) – особливого фазового стану, що дозволяє значно підвищити дієвість активації уявлень і використовуваних самонавіювань. Вона дозволяє: виробити навички управління увагою (зосередження, концентрація, переключення); цілеспрямовано оперувати чуттєвими образами (відчуття тяжкості, тепла тощо); довільно регулювати м'язовий тонус і характер дихання; засвоїти навички швидкого аутогенного занурення і виходу з цього стану. Вправи загальної частини застосовуються для зняття напруги, втоми, відновлення сил, регуляції вегетативних функцій.

Спеціальна частина – це комплекс форм самонавіювання, що дозволяють цілеспрямовано регулювати протікання психічних процесів і свого емоційного стану, нормалізувати функції центральної нервової системи. Використання спеціальних формул для корекції функціонального стану носить, як правило, індивідуальний характер. Навчання військовослужбовців прийомам психологічної саморегуляції проводиться за стандартними методиками, методом групових занять та виконання певних вправ.

До основних методів психологічної саморегуляції відносять: самопереконання і самонавіювання. Самопереконання – це вміння підпорядковувати свої особисті мотиви вимогам і інтересам обов'язку („Я повинен"; „Я можу"; „Я вмію"; „Я витримаю"; „Мені це під силу" тощо). Самонавіювання – це здатність навіювання якихось думок, бажань, образів, відчуттів, станів самому собі („Я спокійний"; „Мені зручно і добре"; „Відчуваю себе бадьоро"; „Я зосереджений і зібраний"; „Я бадьорий і впевнений" тощо). В основі психічної саморегуляції використовуються короткі, категоричні словесні формули, що викликають або процес нервово-м'язового розслаблення, або процес емоційного збудження [10, с. 34].

Механізм саморегуляції є двостороннім зв'язком між головним мозком і м'язами. За допомогою імпульсів, що йдуть з мозку до м'язів, здійснюється управління ними, а імпульси, що йдуть від м'язів в головний мозок, дають мозку інформацію про свій фізіологічний стан, готовність виконувати ту чи іншу роботу і є в той же час стимуляторами мозку, активізуючи його діяльність. При значному розслабленні мускулатури виникає особливий стан, що дозволяє шляхом самонавіювання впливати на різні, в тому числі початкові мимовільні функції організму.

При емоційних реакціях завжди виявляється напруга мускулатури і відповідна вегетативно-судинна реакція. Довільне розслаблення мускулатури супроводжується зниженням нервово-емоційного напруження і надає загальний заспокійливий ефект. Негативний емоційний стан супроводжується активацією мускулатури, а розслаблення м'язів служить зовнішнім вираженням позитивних емоцій, стану спокою, врівноваженості, знижує емоційну збудливість. Словесний сигнал або образ, викликаний ним, призводить при повторенні до утворення умовних реакцій і реалізацію бажаних зрушень, тим самим підвищуючи рівень саморегуляції.

Для зняття стану тривоги і страху слід використовувати формулу саморегуляції, спрямовану на розслаблення скелетних м'язів. Це затримає надходження в мозок імпульсу тривоги. Формула саморегуляції може бути наступною: „Ставлення до подій спокійне. Повна впевненість у своїх силах. Моя увага зосереджена на діях, що мною виконуються. Ніщо стороннє мене не відволікає. Я повністю зосереджений. Труднощі і перешкоди тільки мобілізують мене". Подібна формула вимовляється подумки або вголос 5-6 разів протягом 2-4 хвилин.

Для відновлення сил і спокою рекомендується використовувати самонавіюванням сон. Військовослужбовець повинен навчитися занурювати себе на певний час у сон і самостійно виходити з нього відпочивши і бадьорим. Тривалість викликаного сну від 20 до 40 хвилин. Формулу самонавіювання сну зазвичай наговорювати відразу ж за формулою психом'язового тренування. Наприклад: „Я розслабився. Мені хочеться спати. З'являється відчуття сонливості. Воно з кожною хвилиною посилюється, стає глибше. Приємно тяжчають повіки. Повіки стають важкими і закривають очі. Настає спокійний сон". Кожну фразу слід подумки вимовляти повільно, монотонно.

До інших методів психічної саморегуляції, що дозволяє коригувати психічний стан, належать: самовиховання, самоконтроль, самонаказ, десенсибілізація, відволікання.

Отже, практичні заходи психологічної реабілітації визначаються в плані морально-психологічного забезпечення дій військ і можуть включати прийоми медикаментозної терапії, психотерапії, емоційно-вольової саморегуляції, аутогенного тренування, самомасажу біологічно активних точок шкіри тощо.

Наступні наші дослідження будуть присвячені проведенню емпіричного дослідження психологічних наслідків участі військовослужбовців у бойових діях, а також розробці та апробації психологічного забезпечення процесу реабілітації військовослужбовців із бойовими психічними травмами.

Список використаних джерел:

1. Александровский Ю. А. Психические расстройства во время и после чрезвычайных ситуаций / Ю. А. Александровский // Психиатрия и психофармакотерапия, 2001. – № 4. – т. 3. – С. 116–118.
2. Кабанов М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике / М. Кабанов, А. Личко, В. Смирнов. – Л. : „Медицина", 1983. – 210 с.
3. Кривоконь Н. Соціально-психологічне забезпечення соціальної роботи : монографія / Н. Кривоконь – Харків : Видавництво ФОП Олійник, 2011. – 480 с.
4. Кузьмин А. Война со страхом / А. Кузьмин // Солдат удачи. – 1997. – №5–6. – С. 20–22, 23–27.
5. Левченко М. Актуальні проблеми підготовки молоді до служби у Збройних Силах України на контрактній основі та шляхи їх вирішення / М. Левченко // Наук.-практ. аспекти держ. упр. нац. Безпекою : матеріали інтеракт. семінару. – К. : Вид-во НАДУ, 2004. – С. 50–52.
6. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2005. – 960 с. – (Справочникпрактического психолога).
7. Методические рекомендации по изучению и оценке морально-психологического состояния военнослужащих // Ракурс : теория, практика, информация. – М., 2003. – Вып. № 1. – С. 7.
8. Паронянц Т. Виникнення і прояв післятравматичних стресових розладів у працівників органів внутрішніх справ в умовах виконання миротворчої місії ООН (на прикладі колишньої Югославії) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.06 „Юридична психологія" / Т. П. Паронянц. – Х., 2004. – 19 с.
9. Пушкарев А.Л. Посттравматическое стрессовое расстройство : диагностика, психофармакотерапия, психотерапия [Текст] / А. Л. Пушкарев, Е. Г. Гордеева, В. А. Доморацкий. – М. : Ин-т психотерапии, 2000. – 113 с.
10. Терещенко Л. Підвищуємо рівень стресостійкості / Л. Терещенко // Практичний психолог : Школа. – 2014. – № 8. – С. 25–35.

УДК 159.9: 613.6

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПРОЯВУ ПРОФЕСІЙНОГО ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ МЕДИЧНОГО ПЕРСОНАЛУ

Л. І. ПЕРЕБЕЙНОС
Н. В. ВОЛИНЕЦЬ

Умови праці медичних працівників мають деякою специфікою, яка може бути істотною для формування синдрому професійного та емоційного вигорання. Висока навантаження, цілодобовий режим роботи з обов'язковими чергуваннями, очікування ускладнень в стані хворих вимагають високої функціональної активності організму і можуть бути кваліфіковані як провідні патогенні професійні чинники. Крім того, обтяжуючий вплив на здоров'я працюючих надає контакт з вмираючими хворими, коли медичний працівник не бачить позитивних результатів своїх зусиль з порятунку хворого і нерідко відчуває власне безсилля.

Мета статті полягає у розкритті соціально-психологічних особливостей професійної діяльності та особливості прояву професійного та емоційного вигорання медичного персоналу.

Професійна діяльність медичних працівників нерідко негативно впливає на їхні особистісні якості, призводить до депресії і психастенії. Чим більшим є їхнє навантаження, тим менше медичний працівник відчуває задоволення від самого процесу роботи. Причинами втоми і нервозності можна назвати перевищення нормативного числа пацієнтів, великий обсяг паперової роботи, низька технічна оснащеність робочого місця і постійний дефіцит лікарських засобів. Крім того, низька оплата праці медичного персоналу в сучасних умовах економіки змушує працювати, часто нехтуючи часом, передбаченим на відпочинок для відновлення фізичного та емоційного балансу організму. Величезна відповідальність за результат своєї діяльності – життя пацієнта (особливо, дітей-пацієнтів) призводить до перенапруження окремих органів і систем, виникнення захворювань [1].

Медичний працівник перебуває в рамках медико-економічних стандартів, вимог до обсягу медичної допомоги та діагностичних втручань, які він повинен виконати по відношенню до пацієнта. Однак фінансування охорони здоров'я не відповідає цьому обсягу. Медичний персонал схильний до високого професійного ризику зараження парентеральними вірусними гепатитами, ВІЛ-інфекцією, туберкульозом. Він перебуває в постійному контакті з лікарськими і дезінфікуючими засобами, що створює небезпеку алергічних і токсико-хімічних уражень. Інтенсивна робота в несприятливих умовах праці і при високій зношеності обладнання зумовила високі показники виявлення і зростання професійної захворювання – синдрому „професійного та емоційного вигорання" – у медичних працівників. Чинниками, що сприяють розвитку синдрому „професійного та емоційного вигорання", дослідники називають почуття соціальної незахищеності, невпевненості в соціально-економічній стабільності й інші негативні переживання, пов'язані з соціальною несправедливістю і недоліком соціальної підтримки [2].

Кожна професія висуває до людини ряд вимог: психологічних, психофізіологічних, медико-біологічних, соціальних тощо. Найважливішими складовими психологічної діяльності людини є її якості. Професійно важливі якості є одним з компонентів професійно обумовленої структури особистості. Їх розвиток і інтеграція в процесі професійного становлення призводять до формування системи професійно важливих якостей. Це складний і динамічний процес утворення функціональних і операційних дій на основі психологічних властивостей індивіда. В процесі засвоєння і виконання діяльності психологічні якості поступово професіоналізуються, утворюючи самостійну підструктуру.

Професійно важливі якості медичного персоналу – це психологічні, психофізіологічні якості і властивості особистості, які визначають продуктивність (ефективність, якість, результативність) діяльності. Вони є багатофункціональними, і разом з тим кожна професія має свій арсенал цих якостей. Є якості людини, що зумовлюють професійну успішність в якомусь конкретному типі професій, а є якості, від яких залежить успішність в будь-якої професійної діяльності, тобто професійно важливі якості можуть бути неспецифічними і специфічними. Неспецифічні професійно важливі якості – це якості людини, необхідні для оволодіння будь-якою професією. Це такі якості людини, які забезпечують її можливість і готовність до трудової діяльності і успіх в будь-якій професії. Без них, яку б професію людина не вибрала, виконати професійні обов'язки буде неможливо. Наприклад, певний рівень фізичної і розумової працездатності, нормальний рівень інтелектуальної активності, сумлінне ставлення до роботи, бажання працювати.

© Л. І. ПЕРЕБЕЙНОС
© Н. В. ВОЛИНЕЦЬ

Специфічні професійно важливі якості – це такі психологічні якості людини, якими повинна володіти людина для оволодіння певною професією або типом професій і які забезпечать їй успіх в цій професії. Специфічні професійно важливі якості є запорукою успішності в конкретній обраній професії або типі професій, звичайно, за умови наявності у людини бажання працювати в цій галузі [3].

У дослідженнях В. Шадрикова і його учнів показано, що в процесі професіоналізації особистості утворюються інтегративні ансамблі (симптомокомплекси) якостей. Компонентний склад професійно обумовлених ансамблів постійно змінюється, посилюються кореляційні зв'язки. Однак для кожної професії існують відносно стійкі ансамблі професійних характеристик. У зарубіжній професійній педагогіці вони зведені в ранг ключових кваліфікацій. Набір професійно важливих якостей для конкретної професії відображений в професіограмі – психологічному „портреті" професії. Психологічну професіограму можна визначити і як комплексний, систематизований, короткий і багатосторонній опис виду роботи, призначений для проведення психологічного вивчення праці та використання в подальшій практичній діяльності. Вона включає важливі з психологічної точки зору характеристики діяльності (в рамках конкретної професії) і містить такі відомості, які важливі для подальшої дослідницької та практичної роботи у всіх галузях психології праці.

Професії медичного персоналу висувають великі вимоги до психофізіологічних властивостей людини і до всього набору психічних функцій. Вимоги до особистісних якостей стосуються переважно емоційно-вольової та комунікативної сфер. Так, професійно важливими якостями для медичного персоналу є висока відповідальність, відсутність конфліктної поведінки, терпимість, емпатія, вміння встановлювати контакт з пацієнтами, низький рівень тривожності, зібраність, вміння зосередитися і приймати рішення, швидко і адекватно орієнтуватися в складних ситуаціях [4].

Розглядаючи класи властивостей, які необхідні медичним працівникам або неприпустимі для роботи, Ю. Заманаєва, А. Фрумкін виділили наступні: сенсорно-перцептивні властивості, такі як сприйняття кольору і сприйняття тексту; психомоторні властивості, такі як швидкість реакції (неприпустимою є така особистісна характеристика як агресивність). Крім того, значущими є такі характеристики: сенсорно-перцептивні властивості: зорова працездатність; властивості уваги: стійкість уваги, розподіл уваги, вибірковість уваги; властивості нервової системи: лабільність і рухливість, тобто швидке переключення з процесів збудження на процеси гальмування і висока швидкість протікання нервових процесів; когнітивно-стильові властивості: перешкодозахищеність, рефлективність, обдумування при прийнятті рішення, гнучкість когнітивного контролю, здатність до швидкої перебудови діяльності при зміні умов; розумові, мовні властивості; мнемічні властивості: короткочасна і оперативна пам'ять, словесно-логічна пам'ять, збереження в довгостроковій пам'яті; імаженативні властивості: маніпулювання уявленнями, вміння конструювати чіткі зорові образи; особистісні властивості: соціальна чутливість, комунікативність, компромісність, низька конфліктність, висока самооцінка і рівень домагань, емоційно-вольова стійкість, відповідальність, моральна нормативність [5].

Надзвичайно важливим є контакт медичного персоналу з пацієнтами. Варто зазначити, що довіра до них пацієнтів може полегшити процес одужання останніх. Уміння вислухати хворого – необхідна умова успішного лікування. Найчастіше особистість медичного працівника, метод його роботи, стиль, уміння поводитися з хворими, володіння технікою психологічної роботи з хворими все це може стати ліками, надавати зцілювальну дію. Однак доводиться рахуватися і з побічними діями цих „ліків", з їхніми іноді шкідливими впливами, з проблемами відповідного їхнього „дозування".

Професійна діяльність медичних працівників пов'язана зі щоденним інтенсивним спілкуванням і контактами з різними людьми. При цьому успішність професійної діяльності в медицині багато в чому визначається особистісними характеристиками фахівця, рівнем його адаптивності, ставленням до своєї роботи тощо [6]. Важливим засобом формування професійної компетентності фахівця в медицині є ступінь володіння ним психологічними знаннями, вміння використовувати їх в міжособистісному спілкуванні з хворими, колегами і керівництвом, а також для успішного вирішення власних внутрішньоособистісних проблем [7; 8; 9]. В іншому випадку тривалий вплив професійних і особистісних стрес-чинників призводить до виникнення у медичних працівників синдрому емоційного вигорання.

Дослідники синдрому професійного та емоційного вигорання у медичних працівників описують чинники, які відіграють істотну роль в його виникненні [2; 10], особистісні особливості, що збільшують ризик вигоряння [11], механізми формування передумов емоційного вигорання [12], зв'язок між рольової конфліктністю, рольової невизначеністю і емоційним вигоранням, чинники емоційного стресу, пов'язані з трудовою навантаженням, психосоматичні симптоми емоційного вигорання [13].

Багато дослідників відзначають зв’язок синдрому професійного та емоційного вигорання з віком фахівця, оскільки вік пов'язаний з досвідом роботи, а ризик вигоряння проявляється більше на початку кар'єри. Причини такого феномена до кінця не вивчені і, на думку К. Маслач, В. Б. Шауфелі, П. Михаель, ці твердження повинні прийматися з обережністю, оскільки ті лікарі, які вигорають на початку своєї кар'єри, більше схильні йти з роботи, залишаючи позаду тих, які вижили, які відчувають менший рівень вигорання [14]. О. Яркіна пов'язує феномен вираженого емоційного вигоряння у лікарів на початку кар'єри з напругою емоційної сфери в періоді адаптації до професійної діяльності, а не з проявом синдрому професійного та емоційного вигорання [15]. І. Бердяєва і Л. Войт, досліджуючи синдром емоційного вигорання у лікарів різних спеціальностей, зазначають, що в більшій мірі схильні до професійного та емоційного вигорання молоді лікарі, які при зіткненні з дійсністю частіше відчувають емоційний шок [16]. Саме тому виявлення синдрому професійного та емоційного вигорання у медичних працівників є актуальним, оскільки вигоряння негативно позначається не тільки на психічному і фізичному здоров'ї медичних працівників, а й на їх ефективності в професійній діяльності.

Серед симптомів синдрому „професійного та емоційного вигорання” медичного персоналу, що виникають першими можна вирізнити: загальне почуття втоми, вороже ставлення до роботи, загальне невизначене почуття занепокоєння, сприймання роботи як такої, що постійно ускладнюється та стає менш результативною. Медичний працівник може легко впадати в гнів, дратуватися і почувати себе розбитим, зосереджувати увагу на деталях і бути налаштованим надзвичайно негативно до усіх подій. Гнів, що він відчуває, може призвести до розвитку підозрілості. Він може думати, що співробітники хочуть його позбутися. Цей стан може посилюватися почуттям „незалученості”, особливо якщо раніше він брав участь у всіх подіях. Окрім того, кожен, хто намагається допомогти, щось порадити, викликає у них відчуття роздратування [17].

Люди з синдромом „вигорання” зазвичай мають поєднання психопатологічних, психосоматичних, соматичних симптомів й ознак соціальної дисфункції. Спостерігається хронічна втома, когнітивна дисфункція (порушення пам`яті та уваги), порушення сну з труднощами засинання й раннім прокиданням, особистісні зміни. Можуть розвиватися тривожний, депресивний розлад, залежності від психоактивних речовин, суїцид. Загальними соматичними симптомами синдрому „вигорання” є головний біль, гастроінтестинальні (діарея, синдром роздратованого шлунку) і кардіоваскулярні (тахікардія, аритмія, гіпертонія) розлади.

Виділяють 5 ключових груп симптомів, характерних для синдрому „вигорання”:

1) фізичні симптоми: втома, фізичне стомлення, виснаження; зменшення або збільшення ваги; недостатній сон, безсоння; поганий загальний стан здоров`я (в тому числі за відчуттями); утруднене дихання, задишка; нудота, запаморочення, надзвичайна пітливість, тремтіння; підвищення артеріального тиску; виразки і запальні захворювання шкіри; хвороби серцево-судинної системи;

2) емоційні симптоми: нестача емоцій; песимізм, цинізм і черствість в роботі та в особистому житті; байдужість, втома; відчуття фрустрації, безпорадності, безнадійності; роздратованість, агресивність; тривога, посилення ірраціонального хвилювання, нездатність зосередитися; депресія, почуття провини; істерики, душевні страждання; втрата ідеалів, надій або професійних перспектив; збільшення деперсоналізації своєї або інших (люди стають безлицими, як манекени); переважає почуття самотності;

3) поведінкові симптоми: робочий час більше 45 годин на тиждень; протягом робочого дня появляються втома й бажання перерватися, відпочити; байдужість до їжі; невелике фізичне навантаження; виправдання вживання тютюну, горілки, ліків; нещасні випадки (наприклад, падіння, травма, аварія тощо); імпульсивна емоційна поведінка;

4) соціальні симптоми: немає часу або енергії для соціальної активності; зменшення активності та інтересу до дозвілля, хобі; соціальні контакти обмежуються роботою; бідні взаємостосунки з іншими людьми як вдома, так і на роботі; відчуття ізоляції, непорозуміння з іншими; відчуття недостатньої підтримки з боку сім`ї, друзів, колег. До них можна додати також зміни в інтелектуальному стані: зменшення інтересу до нових теорій та ідей в роботі; зменшення інтересу до альтернативних підходів у вирішенні проблем (наприклад, в роботі); збільшення нудьги, суму, апатії або нестача смаку та інтересу до життя; надання переваги стандартним шаблонам, рутині, ніж творчому підходу; цинізм або байдужість до новинок, нововведень; небажання участі або відмова від участі у розвиваючих експериментах (тренінгах, освіті); формальне виконання роботи[17].

За іншою класифікацією симптоми синдрому „вигорання” умовно також поділяють на три основні групи: психофізичні, соціально-психологічні та поведінкові. До психофізичних симптомів відносяться: почуття постійної, неминаючої втоми не тільки ввечері, але й зранку, відразу після сну (симптом хронічної втоми); відчуття емоційного й фізичного виснаження; зниження сприйнятливості та реактивності на зміни зовнішнього середовища (відсутність реакції цікавості та страху); загальна астенізація (слабкість, зниження активності та енергії, погіршення біохімії крові й

гормональних показників); часті безпричинні головні болі, постійні розлади шлунково-кишкового тракту; різка втрата чи різке збільшення ваги; повне чи часткове безсоння (швидке засинання й відсутність сну раннім ранком, починаючи з 4-ох годин, або, навпаки, нездатність заснути до 2-3 години ночі й „важке" пробудження вранці, коли потрібно вставати на роботу); постійно загальмований, сонливий стан і бажання спати протягом усього дня; задишка або порушення дихання при фізичному чи емоційному навантаженні; помітне зниження зовнішньої й внутрішньої сенсорної чутливості: погіршення зору, слуху, нюху й дотику, втрата внутрішніх, тілесних відчуттів.

До соціально-психологічних симптомів відносяться: байдужість, нудьга, пасивність і депресія (знижений емоційний тонус, почуття пригніченості); підвищена дратівливість на незначні, дрібні події – часті нервові „зриви" (вибухи невмотивованого гніву чи відмова від спілкування, „занурення в себе"); постійне переживання негативних емоцій, для яких у зовнішній ситуації причин немає (почуття провини, невпевненості, образи, підозри, сорому); почуття неусвідомленого занепокоєння й підвищеної тривожності (відчуття, що „щось не так, як треба"); почуття гіпервідповідальності й постійний страх, що щось „не вийде" чи з чимось не вдасться впоратися; загальна негативна установка на життєві та професійні перспективи (типу „Як не намагайся, все одно нічого не вийде").

До поведінкових симптомів відносяться: відчуття, що робота стає все важчою й важчою, а виконувати її – все складніше й складніше; працівник помітно змінює свій робочий режим дня (рано приходить на роботу й пізно йде або, навпаки, пізно приходить на роботу і рано йде); незалежно від об`єктивної необхідності, працівник постійно бере роботу додому, але вдома її не робить; керівник відмовляється від прийняття рішень, формулюючи різні причини для пояснень собі й іншим; відчуття, що все марно, зневіра, зниження ентузіазму стосовно роботи, байдужість до результатів; невиконання важливих, пріоритетних завдань й „застрягання" на дрібних деталях, витрата більшої частини робочого часу на погано усвідомлюване чи неусвідомлюване виконання автоматичних й елементарних дій; дистанціювання від співробітників і пацієнтів, підвищення неадекватної критичності; зловживання алкоголем, різке зростання випалених за день цигарок, вживання наркотиків [18].

В. Бойко розробив класифікацію симптомів, що супроводжують три компоненти „професійного вигорання":

1. Перший компонент – „напруження" – характеризується відчуттям емоційної виснаженості, втоми, викликаної власною професійною діяльністю, що знаходить вияв у таких симптомах, як: 1) переживання психотравмуючих обставин – людина сприймає умови роботи та професійні міжособистісні стосунки як психотравмуючі; 2) незадоволеність собою – незадоволеність власною професійною діяльністю і собою як професіоналом; 3) „загнаність у кут" – відчуття безвихідності ситуації, бажання змінити роботу чи професійну діяльність взагалі; 4) тривога й депресія – розвиток тривожності у професійній діяльності, підвищення нервовості, депресивні настрої.

2. Другий компонент – „резистенція" – характеризується надмірним емоційним виснаженням, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять людину емоційно закритою, відстороненою, байдужою. На такому тлі будь-яке емоційне залучення до професійних справ та комунікацій викликає у людини відчуття надмірної перевтоми, що знаходить вияв у таких симптомах, як: 1) неадекватне вибіркове емоційне реагування – неконтрольований вплив настрою на професійні стосунки; 2) емоційно-моральна дезорієнтація – розвиток байдужості у професійних стосунках; 3) розширення сфери економії емоцій – емоційна замкненість, відчуження, бажання згорнути будь-які комунікації; 4) редукція професійних обов'язків – згортання професійної діяльності, прагнення якомога менше часу витрачати на виконання професійних обов'язків.

3. Третій компонент – „виснаження" – характеризується психофізичною перевтомою людини, спустошеністю, нівелюванням власних професійних досягнень, порушенням професійних комунікацій, розвитком цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися з робочих питань, розвитком психосоматичних порушень. Тут виявляються такі симптоми, як: 1) емоційний дефіцит – розвиток емоційної нечуттєвості на тлі перевиснаження, мінімізація емоційного внеску у роботу, автоматизм та спустошення людини при виконанні професійних обов`язків; 2) емоційне відчуження – створення захисного бар'єру у професійних комунікаціях; 3) особистісне відчуження (деперсоналізація) – порушення професійних стосунків, розвиток цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися при виконанні професійних обов`язків, та до професійної діяльності взагалі; 4) психосоматичні та психовегетативні порушення – погіршення фізичного самопочуття, розвиток таких психосоматичних та психовегетативних порушень, як розлади сну, головні болі, проблеми з артеріальним тиском, шлункові розлади, загострення хронічних хвороб тощо [19].

Особливості синдрому професійного та емоційного вигорання медичного персоналу різних відділень є актуальною проблема сучасної психології, вивченню яких присвячено чимало досліджень, проте, проблема синдрому професійного та емоційного вигорання ще довго потребуватиме остаточного вирішення. Це пов'язано з тим, що на формування цього синдрому

впливає безліч чинників, які не завжди враховуються та не можуть бути вирішені в найкоротший строк. Крім того, на формування синдрому професійного та емоційного вигоряння впливає характер виконуваної роботи. Його наслідком є негативні аспекти здійснення професійної діяльності (наприклад, стандартизація спілкування, застосування в роботі стереотипних навичок, однакових заготовок, підміна творчої продуктивної діяльності формальним виконанням своїх обов'язків, бажання знизити обсяг роботи тощо). А, отже, комплексне вивчення різних аспектів синдрому професійного та емоційного вигорання медичного персоналу актуалізує та пришвидшить розробку заходів, спрямованих на його подолання.

Перспективними вбачаються розвідки, пов'язані з розробкою заходів психологічної профілактики та допомоги медичним працівникам спрямованих на подолання синдрому професійного та емоційного вигорання.

Список використаних джерел:

1. Арутюнов А. В. Изучение синдрома эмоционального выгорания у врачей-стоматологов и методы его профилактики : автореф. дис. канд. мед. наук / А. В. Арутюнов ; Ин-т повышения квалификации ФМБА России. – М., 2004. – 27 с.
2. Юрьева Л. Н. Профессиональное выгорание у медицинских работников : формирование, профилактика, коррекция / Л. Н. Юрьева // Издательство „Сфера", 2004. – 272 с.
3. Психологические и психопатологические особенности синдрома эмоционального выгорания у врачей клинического профиля / Л. И. Ларенцова, Л. М. Барденштейн, Н.В. Терехина и др. // Российский медицинский журнал. 2008. – № 6. – С. 32-36.
4. Таткина Е. Г. Особенности ранней психопрофилактики эмоционального выгорания у медицинских сестер : дис. … канд. психол. наук / Елена Геннадьевна Таткина. – Томск, 2010. – 158 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.dissercat.com/content/osobennosti-rannei-psikhoprofilaktiki-emotsionalnogo-vygoraniya-u-meditsinskikh-seste...
5. Заманаева Ю. В. Психологическая помощь медицинскому персоналу: постановка проблем и пути решения : учебно-методическое пособие / Ю. В. Заманаева, А. А. Фрумкин. – СПб, 2005 – 67 с.
6. Воронин А. Н. Психологическое исследование личности врача в отношении к профессиональной деятельности / А. Н. Воронин, Е. Л. Николаев // Вестник Чуваш. ун-та. – 2013. – № 1. – С. 79-85.
7. Николаев Е. Л. Интеграция биопсихосоциального подхода в общеврачебную практику : возможности и перспективы / Е. Л. Николаев, Ф. В. Орлов // Соціальная и клиническая психиатрия. – 2005. – Т. 15. – № 2. – С. 82-84.
8. Николаев Е. Л. Медицинская психология в системе вузовской подготовки менеджеров здравоохранения / Е. Л. Николаев, Ф. В. Орлов, М. А. Трясугина, А. В. Голенков // Медицинская сестра. – 2010. – № 7. – С. 44-47.
9. Орлов Ф. В. Медико-психологическая помощь медсестры больным с пограничными психическими расстройствами / Ф. В. Орлов, Е. Л. Николаев // Медицинская сестра. – 2007. – № 1. – С. 11-12.
10. Ларенцова Л. И. Синдром эмоционального выгорания у врачей различных специальностей : психологические аспекты / Л. И. Ларенцова, Л. М. Барденштейн. – М. : Мед. книга, 2009. – 142 с.
11. Яхно А. А. Профессиональный стресс и эмоциональное выгорание в системе здравоохранения Российской Федерации / А. А. Яхно // Альманах сестринского дела. – 2009. – № 2. – С. 34-39.
12. Далакова А. С. Механизм формирования предпосылок синдрома эмоционального выгорания и факторы, влияющие на синдром / А. С. Далакова, Л. М. Дубовый // Вестник КГУ имени Н. А. Некрасова. – 2009. – №3. – С. 336-343.
13. Бабанов С. А. Синдром «эмоционального выгорания» / С. А. Бабанов // Вестник КГУ имени Н. А. Некрасова. – 2010. – № 2. – С. 294-301.
14. Maslach C. Job Burnout / C. Maslach, W. B. Schaufeli, P. Michael, M. P. Leiter //Annual Review of Psychology. – 2001. – Vol. 52. – P. 398-407.
15. Яркина О. С. Синдром эмоционального выгорания у врачей в контексте личностно-профессионального развития: симптомы и предпосылки / О. С. Яркина // Вестник ТГУ. – 2008. – Вып. 3 (59). – С. 307-311.
16. Бердяева И. А. Синдром эмоционального выгорания у врачей различных специальностей / И. А. Бердяева, Л. Н. Войт // Дальневост. мед. журн. – 2012. – № 2. – С. 117-120.
17. Синдром „професійного вигорання" та професійна кар`єра освітніх організацій : гендерні аспекти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів після диплом. освіти / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової ; [2-е вид., перероб. та доповн.]. – К. : Міленіум, 2006. – 368 с.
18. Емоційне вигорання / Упоряд. : В. Дудяк. – К. : Главник, 2007. – 128 с.
19. Бойко В. В. Синдром „эмоционального выгорания" в профессиональном общении / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 1999. – 105 с.

УДК 159.923

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЧАСОВОГО ПРОСТОРУ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ

С. І. ПУЗИР
С. М. КОНДРАТЮК

Питання, щодо визначення простору і часу поставали перед людьми дуже давно, з цього приводу виникало багато міркувань ще в давньогрецьких філософів Піфагора, Демокріта, Аристотеля, Птолемея, Фалеса Мілетського. Останній – один із перших, хто пояснив явища природи і побудував модель навколишнього світу з наукової точки зору. Мілета припускав, що Всесвіт є результатом метаморфоз (кількісних, якісних перетворень). На зміну старому приходить нове життя, яке вимагає бути від особистості: мобільним, гнучким, швидко реагувати на зміни, адаптуватися, перелаштовуватися на новий ритм життя.

Проаналізувавши літературно-наукові джерела з психології, можна зробити висновки, що темою просторового життя особистості вчені всього світу цікавляться з давніх часів, але вона мало досліджена і наукових робіт присвячених вивченню життєвого простору особистості виконано дуже мало. Також привертає увагу те, що немає розроблених наукових програм, підходів які б висвітлювали зв'язок між зовнішнім і внутрішнім життєвим простором особистості. Сучасні дослідники (Т. Титаренко, І. Бех, Ю. Клименко), які вивчають феномен „життєвий простір" особистості висвітлюють дану тему з різних сторін. В дослідженнях можна ознайомитися в основному з теоретичними позиціями, але мають місце інші припущення, щодо просторового життя особистості.

Зміни, які відбуваються в суспільстві тягнуть за собою ряд змін у людському ставленні до зовнішнього світу та до себе самого – як особистості. Сьогодні є актуальним завданням вивчення простору життя особистості та особливості його організації з урахуванням часу.

Мета статті полягає у проведенні аналізу джерел, в яких зроблено теоретичну викладку наукових підходів до вивчення особливостей організації часового простору життя особистості.

Дослідження життєвого простору особистості ведуться дуже давно, ще з XIX століття (З. Фрейд, К. Юнг). Проте інтерес до даної теми в останні роки значно зріс, про що свідчать публікації сучасних науковців на дану тематику в галузі психології (І. Бех [1], А. Болотова [2], Ю. Гончаренко [3], Ю. Клименко [4], Т. Титаренко[6; 7]). За результатами дослідження науковців, кожна людина має свою просторову уяву власного життя і власне бачення організації свого простору в часі.

Життєвий простір поєднує в собі внутрішній та зовнішній світи особистості. Внутрішній простір людини проявляється в процесі розвитку самосвідомості особистості. Тобто уявлення про Світ і про себе в цілому, переживання різних подій, життєвих ситуацій, ставлення до самого себе, саморегуляції, реалізації планів у часі, постановки життєвих цілей – все це є внутрішній світ, іншими словами суб'єктивний світ особистості. Зовнішній простір особистості тісно пов'язаний із внутрішнім світом, її баченням і розумінням подій, що відбуваються відповідно до її активності зовні. Яким існує світ усередині людини, таким і зовні відображається в нас. Таким чином, можна констатувати, що зовнішній і внутрішній простір особистості між собою тісно взаємопов'язані. XXI століття характеризується різкими змінами соціальних подій, що вирізняється високою швидкістю та надзвичайно широким спектром комунікацій, як наслідок розширення часового простору та простору життя особистості.

Особливості ставлення людини до часу розглядаються в психології досить давно. Обговорення проблеми організації часу в психології свідчить про її надзвичайну складність і водночас цінність, про недостатній рівень досліджень, про невизначеність, неоднозначність уживаних термінів при її вивченні. Разом з тим, запити теорії та практики вимагають обґрунтованої розробки даної проблеми.

У контексті переживання часу – досліджуються вікові особливості особистості, особливості орієнтації в часі, переживання кризових ситуацій, життєвих подій, роздумів, образів. У психології час визначається в контексті сприйняття та в контексті переживання. Сприйняття організації часу особистістю є відображенням явищ навколишнього середовища, дійсності, послідовності, швидкості. В цілому досліджується природа часу, чинники, що впливають на сприйняття часу та його ефективне застосування з точки зору загальних уявлень про час у людей різних вікових груп.

Відповідаючи самому собі на запитання: „Що я ціную в своєму житті?"; „Чого я хочу досягти?"; „Ким я хочу бути?" світосприйняття розширюється, а відповідно бажання реалізувати свої плани – зростає.

Простір життя особистості починається з її внутрішнього світу, наскільки людина є духовно розвиненою, вихованою, організованою та пристосованою до життя в суспільстві.

Досліджуючи особистостей у соціологічному житті: як відбувається розподіл справ життя людини власного простору в часі. Іншими словами реалізація задуманого в усвідомлений проміжок життя, використовуючи можливість створити таке життя про яке мріялося з раннього дитинства, організовуючи простір власного життя поетапно досягаючи цілей, крокуючи до своєї мети.

С. Кондратюк [5, с. 80] наголошує, що позитивне мислення характеризується тим, що людина свідомо контролює свої думки і не дає укорінюватися негативним думкам, емоціям, запобігає конкретними діями виникненню негативних емоцій. При цьому вірить у себе, вірить у кінцевий успіх, залишається при будь-яких обставинах оптимістом. Позитивне мислення характерне, як правило, позитивній Я-концепції особистості і певною мірою є звичкою.

Таким чином, позитивне мислення, постановка цілей, а також планування власного життя – це є розмірений життєвий шлях особистості. Та при цьому необхідно враховувати зміни, які відбуваються в суспільстві та житті людини.

Так, Т. Титаренко в своїй роботі „Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності" [6, с. 107] поєднує в розвитку особистості гармонійні й дисгармонійні фази, кризи різної глибини і складності, що породжують як позитивні, так і негативні новоутворення. В загальному розвиток особистості – це є результат цілої системи змін: прогресивних і регресивних, кількісних і якісних, зворотних і незворотних, стабільних і хибних, спрямованих і стохастичних. Процес самопізнання та праці над своїм розвитком ніби пробивається, прокладає собі шлях крізь численні зміни просторового життя особистості.

Розвиток людини у результативному виразі є постійним, якісним її перетворенням, пов'язаним із підвищенням рівня внутрішньої організації, структурності, коли зростає здатність самореалізуватися у складніших життєвих ситуаціях. Така особистість, як пише Л. Анциферова, по – іншому сприймає світ: більш структурованим, інтегрованим і змістовним. В особистості розширюються горизонти свідомості, зростає рівень самосвідомості. "Вдосконалюється мистецтво жити тут і зараз" [6].

Хочеться зосередити увагу на періоді кризових змін життя особистості коли на зміну старому приходить нове. Важливо не пропустити момент часу, адже трансформації які відбуваються в її житті, виводять на інший рівень розвитку. Час життя поступово перетворюється на можливе, на цілковито передбачуване майбутнє, без минулого з досвідом теперішнього та гнучким пристосуванням до мінливої реальності. Намагаючись втекти від банальної, позбавленої уяви буденності, людина бачить попереду безліч перспектив, у тому числі і найнеймовірніших, не усвідомлюючи, не відчуваючи зовнішніх перешкод та власних обмежень [6, с. 282].

Т. Титаренко [6], досліджуючи життєвий простір особистості, зробила припущення, що людина свій світ створює сама, свідомо чи навіть несвідомо вона є будівничим свого власного Всесвіту. Особистість живе дійсно у різних часах, наповнюючи своє життя значущими подіями чи перетворюючи на монотонне існування, одноманітності. Особистість має змогу водночас бути дитиною або підлітком, дорослою людиною сповненої життєвою силою чи літньою людиною, при цьому дослухаючись до себе самого одночасно відчуваючи свої сильні і слабкі сторони, вміти пережити горе і радість, саме головне і другорядне в просторі буття, наближаючись до завершення свого життєвого шляху. Життєвий простір особистості складається з її оточення: родини, друзів, приятелів, колег по бізнесу. Бувають такі моменти в житті людини коли її оточення перенасичене людьми, подіями, а буває навпаки – просторно і затишно. Світи жінки і чоловіка дуже різні, водночас несхожі, недосконалі один без одного, несхожі між собою із–за своїх поглядів і своїх світів. Недаремне говорять, що чоловіки з Марсу, а жінки з планети Венера.

Проходячи життєві уроки випробувань на міцність характеру, сили волі, трапляється так, що власний світ починає руйнуватися із–за нерозуміння ситуації та саме головне в цей життєвий проміжок просторового часу не спасувати, не здатися в полон випробувань, не зійти з обраного шляху, знайти в собі сили, щоб продовжити шлях і перейти на нову сходинку свого розвитку.

Ю. Гончаренко [3, с. 133] у своїх дослідженнях опирається на роботи Х. Томе, який в свою чергу звертає увагу на пристосування людини до критичних, психологічних та будь–яких кризових ситуацій і при цьому передбачає баланс співвідношень когнітивних і мотиваційних систем.

Науковець, зробив припущення, що виникнення проблеми у конкретної особистості, прямо залежить від того, де саме вона проводить межу між дійсністю і собою. Коли сфера самоототожнення якомога ширша, тим більший вміст світу особистість визнає своїм. З досліджень Ю. Гончаренко можна зробити припущення, що будь-які межі є джерелом конфлікту, тому будь які питання, які виникають у рамках життєвого простору, мають спрямовуватися на розширення особистісного простору, з усвідомленням єдності з іншими людьми та світом організовуючи в часі.

Виховання особистості розпочинається в ранньому дитинстві, коли прививаються навики та вміння бути організованим. Перші кроки – це розпорядок дня. Пам'ятаючи про ведення

щоденника з шкільних років, можна сказати, що дана звичка формує в особистості планувати своє життя, дотримуватися навику – виконувати завдання (поставлені задачі). Особливої уваги з погляду розвитку навичок і вмінь особистості, щодо організації власного життя, заслуговує етап професійного навчання, адже саме на цьому етапі закладається фундамент майбутнього професійного та життєвого успіху.

Сила звички формується у людини з раннього дитинства, протягом юнацтва, та вже на етапі дорослого життя у загальному вигляді. Саме сила звички вироблена роками: займатися спортом, бути пунктуальним в плані призначення зустрічі, виконання завдання та інше, формує відповідальність у особистості та вміння організовувати власний простір так, щоб заняття улюбленою справою приносило лише задоволення.

Протягом життя звички лишаються сталими, але деякі підвласні змінам. Як змінюється світ навколо особистості так і вона має бути готова прийняти зміни у своє життя.

Особливості самоорганізації життя особистості найбільш яскраво проявляються в організації вільного часу, коли людина має самостійно обирати власні уподобання та певним чином планувати їх реалізацію. Саме особливості організації вільного часу людини, її загальне ставлення до свого життя виступає своєрідним атрибутом потенційної спроможності цілеспрямовано досягати поставленої мети. Вкрай важливим для особистості стає завдання визначити та усвідомити власні особливості та вміння, щодо організації власного часу, а у разі виявлення їх низького рівня впровадити відповідну корекцію дій, що має сприяти розвитку конкурентоздатності особистості.

Конкуренція, яка виникає між особистостями в соціальному середовищі – це явище, що дає можливість оцінити власні здібності, можливості взяти краще в конкурентів, учителів і рухатися в напрямку розвитку, як духовному так і кар'єрному. Стати успішним у справі, яку обрав для вивчення та вдосконалення власних навиків. Щоб бути успішним необхідно навчитися керувати та організовувати: час, емоції, вміти розставляти пріоритети, що є важливим у момент часу на даному етапі життя, а що є другорядним.

Важливою психологічною категорією особливості організації часового простору життя особистості є тісний зв'язок людини з навколишнім середовищем, що визначається як спосіб життєдіяльності особистості в рамках часу життя. Організація часу є особистісним утворенням, що зумовлює ставлення до часу як ціннісної категорії. Науковці виокремлюють наступні види організації часу особистості: планування кожної справи і визначення оптимальних часових меж; контроль витрати часу; чергування навчання, праці та відпочинку; організація часу відповідно по першочерговості та важливості справ. Такі навички забезпечують продуктивність, своєчасність суспільного та особистісного життя. Цінність організації часового простору особистості виражається в умінні оптимально організувати умови, як краще задовільнити основні життєві потреби, плани спрямовані на їх реалізацію. Справжня цінність особистості виникає тоді, коли вона може сама організувати свій життєвий простір, плануючи своє життя на досягнення поставлених цілей, завдань, власного самовираження.

Перспективою дослідження виступають особистості, які обмежують межі власного простору, інша категорія – особистості, що пізнали вищу ступінь особистісного розвитку і пізнаючи себе не обмежуються досягнутим, продовжують пошук нового, кращого, ефективного.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку/ І. Д. Бех, – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Болотова А. Психология организации времени / А. Болотов. – М. : Аспект Пресс, 2006. – 260 с.
3. Гончаренко Ю. В. Вивчення життєвого простору особистості: філософсько-психологічний аспект / Ю. В. Гончаренко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. – 2016. – Вип. 1(1). – С. 130-134. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua /UJRN/nvkhp_2016_ 1%281%29__24
4. Клименко Ю. О. Самоорганізація часу життя як особливе утворення особистості / Ю. О. Клименко // Психологія і особистість. – 2015. – № 2(2). – С. 113–123. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/ UJRN/Psios_2015_2% 282%29__11
5. Кондратюк С. Позитивне мислення як передумова досягнення успіху в навчальній діяльності [Електронний ресурс] / С. Кондратюк // Проблеми гуманітарних наук. Психологія. – 2014. – Вип. 33. – С. 71–82. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pgn_ps_2014_33_9
6. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
7. Титаренко Т. М. Життєві завдання як практики самоконституювання особистості / Т. М. Титаренко. – Соціальна психологія. – 2008. – № 6. – С. 3-11.

УДК: 159.943.2:331.446.4

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ АТРАКЦІЇ У ПРАЦІВНИКІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

І. В. РОЛДУГІНА
А. П. ФРАДИНСЬКА

На сьогодні великого значення набуває питання особистісної активної ділової позиції фахівців соціономічних професій, що має відображення під час виконання ними службових обов'язків та взаємодії з людьми. Зазвичай, під час вибору форм та засобів діяльності фахівець соціономічної сфери відчуває взаємовплив власних емоцій та емоцій інших людей. Це є основою для подальшого якісного виконання власних професійних обов'язків та формування успішної взаємодії у межах соціального оточення. Таким чином, людина здатна розпізнавати, розуміти та контролювати емоційну сферу при спілкуванні.

Емоційна сфера людини багаторазово перевершує її раціональне мислення, тому є важливим не лише знати сутність й механізми процесу спілкування, а й володіти практичними прийомами підвищення його ефективності, до яких, зокрема, і належить міжособистісна атракція.

Дослідженню проблеми розвитку міжособистісної атракції людей як умови успішної взаємодії між ними присвячені праці таких науковців, як Р. Браун, К. Вердербер, Р. Вердербер, Ф. Зимбардо, Д. Майєрс, Л. Орбан-Лембрик, М. Холл та ін. Проблему розвитку атракції у працівників соціономічної сфери висвітлено у працях Г. Бороздіної, Л. Буркової, О. Гребенюк, Т. Гребенюк, К. Гуревич, В. Зарицька, А. Панасюк, В. Петровський, М. Єрмолаєва та ін.

Метою статті є аналіз наукових поглядів щодо проблеми розвитку атракції у працівників соціономічної сфери.

Ділове спілкування вимагає від людини високої психологічної культури, а також постійного вивчення та врахування емоційного аспекту ділових відносин. Динаміка поведінки у діяльності партнерів по спілкуванню, відповідно до спільних цілей, є результатом певних засобів впливу людей одна на одну.

Термін „професія" (лат. „profession" від „profiteer" – „проголошую своєю справою") означає офіційно вказане заняття, спеціальність або вид трудової діяльності, що вимагає від людини певної підготовки і, зазвичай, є джерелом існування.

Класифікація професій за Є. Климовим дає змогу диференціювати галузь діяльності людини в процесі докладання нею фахових зусиль. Зазначена класифікація побудована із врахуванням чотирьох кваліфікаційних ознак праці – предмету, цілей, знаряддя і умов. Наприклад, на основі відмінностей у предметах праці всі професії поділено на п'ять типів: „людина – природа", „людина – техніка", „людина – людина", „людина – знакова система" та „людина – художній образ" [2].

Зазначені типи не можуть бути жорстко розмежовані. До уваги беруться лише ознаки, що переважають у характеристиці кожного типу професій. Багато професій важко долучити до одного предмету праці. Наприклад, хороший секретар повинен бути не лише фахівцем в галузі знакової інформації (робота з документами, розкладом), а й вміти користуватися комп'ютером та офісною технікою, а основний зміст роботи секретаря нерозривно пов'язаний з вмінням ефективно спілкуватися з людьми. Є. Климов пояснює, що професія може характеризуватися водночас ознаками різних типів, але різною мірою. При цьому зрозуміло, що у кожній професії є наявними елементи взаємодії людей.

Предметом діяльності, зокрема, фахівця типу „людина – людина" (або „людина – група людей") є соціальні системи, групи чи окремі люди різного віку. При цьому підтипами таких професій є наступні галузі:

- медичного обслуговування (лікар, фельдшер, медсестра та ін.);
- виховання та навчання (майстер ПТУ, лектор, вчитель, тренер, хореограф);
- побутового обслуговування (телефоніст, перукар, офіціант, водій таксі, бібліотекар, продавець, стюардеса);
- інформаційного обслуговування (політолог, журналіст, діловод, екскурсовод) [6].

Вказані професії, що пов'язані з навчанням, вихованням, побутовим, торговим, медичним обслуговуванням, інформуванням людей, а також із управлінням та керівництвом людей чи колективів, мають назву соціономічних. В сучасних умовах науковці відзначають зростання чисельності зазначених фахівців, зокрема, спеціалістів по роботі з персоналом чи з рекламою тощо.

Л. Буркова називає соціономічними професіями такі, в яких предметом праці виступають соціальні стосунки на різних рівнях соціальної взаємодії, їхнє вивчення, формування, корекція

© І. В. РОЛДУГІНА
© А. П. ФРАДИНСЬКА

, управління, експертиза та ін. [3, с. 16]. При цьому Л. Буркова визначає п’ять рівнів соціальної взаємодії фахівців:

- людина – людина;
- людина – соціальна група;
- людина – суспільство/держава;
- соціальна група – соціальна група;
- соціальна група – суспільство/держава.

К. Гуревич [6], у зв'язку з визначенням основних вимог до працівника, зауважив на трьох типах професій, де кожна здорова людина:

1) може досягти суспільно-прийнятної ефективності діяльності;

2) може домогтися потрібної ефективності;

3) має відповідати специфічним вимогам до її індивідуальних особливостей (професії, що вимагають абсолютної професійної придатності, оскільки за своєю сутністю вимагають досягнення вищих ступенів майстерності).

Таким чином, соціономічні професії вимагають від своїх представників певних здібностей та якостей, а саме:

- дотримання правил ділового спілкування, етичних норм;
- комунікативна компетентність, здатність володіти мовою, мімікою, жестами;
- акуратність, пунктуальність, зібраність;
- прагнення до спілкування, вміння легко вступати в контакт із незнайомими людьми та знаходити із ними спільну мову, за потребою – вміння переконувати людей;
- стійке добре самопочуття при роботі з людьми;
- доброзичливість, чуйність, здатність подумки ставити себе на місце іншої людини, вміння слухати, враховувати думки іншої людини;
- здатність аналізувати поведінку оточуючих і, зокрема, свою, розуміння намірів і настрою інших людей, компетентність у взаєминах людей, уміння улагоджувати розбіжності між ними, організовувати їхню взаємодію;
- конфліктологічна культура, стресостійкість.

Також, на налагодження міжособистісного контакту впливають такі чинники, як фізична привабливість, тактильний контакт, чинник подібності і контрасту, наявність емпатії (співпереживання).

Крім того, з точки зору емоційної готовності до виконання професійних обов’язків, встановлено, що регулятором професійної діяльності фахівця у сфері „людина – людина” є емоційна компетентність. Від фахівця очікується й вимагається бути привітним, тактовним, уважним, тримати у пам’яті знання про особисті якості багатьох різних людей, залишатись спокійним та вміти знаходити вихід з ситуації за будь-яких обставин. І саме емоційна грамотність фахівця забезпечує контроль власних емоції у нестандартній нетиповій ситуації та дає змогу швидко розв'язати її [5].

Зазначені якості вимагають рефлексії особистості як механізму осмислення того, якими засобами і чому вона склала те чи інше враження про іншу людину, так само, як і усвідомлення та критичного ставлення до способів професійної діяльності, яке завжди супроводжується певними емоційними реакціями.

В. Петровський [4] виділяє і обґрунтовує чотири елементи професійної рефлексії, що пов’язана з емоційними проявами: усвідомлення справжніх мотивів професійної діяльності; вміння відрізняти власні емоційні прояви від інших; оцінка наслідків власних дій; оцінка дій інших, здатність до емпатії та децентрації. Оскільки рефлексія, яка обумовлена коректним проявом емоцій, є фундаментальною складовою професійного мислення фахівця, то вона є включеною в сукупність компонентів емоційної компетентності фахівців соціономічних професій, бо саме рефлексивні процеси проявляються у здатності фахівця усвідомлювати себе з точки зору співробітників у мінливих ситуаціях професійної діяльності і діяти виважено, спокійно і толерантно.

Стосовно характеристик функцій рефлексії можна зробити висновок, що якщо людина здатна розпізнавати, розуміти, контролювати, регулювати власні емоції та емоції інших і застосовувати ці здатності для досягнення життєво важливих цілей, то вона здатна все це застосувати і в професійній діяльності [10, с. 99-100].

Взаємодія між людьми (групами людей) завжди включає когнітивний, емоційний і поведінковий аспекти, які взаємопов’язані між собою та є взаємообумовленими. Зазвичай, поведінковий аспект обумовлюється емоційним забарвленням когнітивного аспекту, що, у свою чергу, впливають і регулюють усвідомлене вираження думки чи дії людини.

Про емоційний компонент професійного становлення особистості говориться у дослідженнях М. Єрмолаєва [7]. Аналіз останніх досліджень вчених дає змогу переконатися, що

емоційний інтелект домінує в роботі фахівців будь-якого напряму, зокрема, у роботі фахівців соціономічних професій. Адже рівень його розвитку визначає рівень сформованості емоційної компетентності, необхідної для емоційної готовності людини до професійної діяльності у певній сфері.

В. Зарицька емоційний інтелект визначає як інтегральну властивість особистості розпізнавати, розуміти, контролювати, регулювати власні емоції та емоції інших і свідомо використовувати ці здатності за допомогою певних психологічних прийомів для досягнення життєво важливих цілей [8, с. 53].

До таких прийомів належить, формування атракції (від лат. „attrahere" – „привертати", „притягати"). Сучасний англійський іменник „attraction" означає „притяжіння", „залучення„.

О. Гребенюк та Т. Гребенюк під атракцією розуміють феномен виникнення між людьми взаємної привабливості, порозуміння й взаємоприйняття, що не лише узгоджує їхні сумісні дії, а й сприяє виникненню та подальшому розвитку позитивних взаємин. Водночас вказане поняття означає процес взаємного тяжіння людей один до одного, механізм формування їхніх уподобань. При цьому особливістю атракції виступає те, що вона є „атитюдом (соціальною установкою, ставленням) на поодинокий об'єкт, на окремого індивіда, а не на певний вид об'єктів" [11].

Формування атракції – є процес довільного, але цілеспрямованого, спричинення й підкріплення позитивних емоційних переживань співрозмовника. При цьому, він має на меті справити позитивне враження про себе, сподобатися, відчути приязне ставлення, товариськість чи, навіть, любов (залежить від поверхневих до глибинних рівнів атракції) [1].

Незважаючи на те, що такі почуття, зазвичай, виникають самостійним чином, існують певні закони атракції, які успішно використовуються фахівцями у своїй професійній діяльності. Застосування простих механізмів атракції впливає на сферу несвідомого та невимушено дає змогу не лише підтримувати здоровий мікроклімат комунікацій „керівник-підлеглий", „колега-колега" у самому колективі, а й встановлювати дружні взаємовідносини із іншими колективами, з клієнтами чи пацієнтами конкретної установи (закладу).

Американські соціальні психологи Дж. Тібо і Г. Келлі обґрунтували так звану „модель діадичної взаємодії" (взаємодія в діаді), сутність якої зводиться до таких положень:

- будь-які міжособистісні взаємини є взаємодією, реальним обміном поведінковими реакціями в межах певної ситуації;
- взаємодія з більшою вірогідністю продовжуватиметься і позитивно оцінюватиметься учасниками, якщо вони матимуть вигоди з неї;
- для з'ясування наявності чи відсутності вигоди кожен учасник оцінює взаємодію з точки зору знаку і величини результату, який є сумою винагород і втрат внаслідок обміну діями;
- взаємодія продовжуватиметься, якщо винагороди її учасників перевищуватимуть втрати;
- процес отримання вигоди учасника ускладнюється можливістю учасників впливати один на одного, тобто контролювати винагороди і втрати [2].

При цьому, необхідно зауважити, що норма соціальної відповідальності передбачає, що люди повинні надавати допомогу іншим, не розраховуючи на винагороду чи вигоду.

У такому контексті, як вважає російський психолог А. Панасюк, атракція – є важливим чинником взаємодії спілкування і визначається наступними законами:

1) „зрозуміти" – не означає „прийняти";

а) несуперечливість того, що потрібно зробити, інтересам і бажанням особистості;

б) необхідність демонстрації, що дії, очікувані з боку особистості, сприятимуть задоволенню її потреб;

в) наявність позитивного ставлення з боку ініціатора дій до самої особистості;

2) за інших рівних умов людині властиво легше сприймати й розділяти життєву чи професійну позицію саме тієї особи, до якої сформоване позитивне емоційне ставлення й психологічна близькість, ніж тієї, до якої відчувають емоційну неприязнь, антипатію чи ненависть.

А. Панасюк [9] розробив основні психологічні прийоми формування атракції, сукупність яких складає суть психотехніки її формування, а саме:

- прийом „власне ім'я" (при зверненні до співбесідника називати його ім'я або ім'я-по батькові), в основі якого лежить задоволення неусвідомлюваної потреби у престижі (в силу нероздільності імені і особи людини);
- прийом „дзеркало стосунків" (при спілкуванні із співбесідником зберігати на його обличчі добрий, приємний погляд, легку усмішку), що ґрунтується на задоволенні потреби в безпеці через установку „обличчя – дзеркало душі";
- прийом „золоті слова" (невелике перебільшення будь-яких позитивних характеристик людини, комплімент), заснований на задоволенні неусвідомлюваних потреб в безпеці чи престижі;
- прийом „особисте життя" (вести розмову в межах інтересів співрозмовника), в основі якого лежить задоволення неусвідомлюваної потреби, знову ж таки, у престижі;
- прийом „терплячий слухач" (вислухування проблем співрозмовника, не перериваючи його), заснований на тому ж механізмі, що й попередній прийом.

Зважаючи на незупинний розвиток психологізації формування професійної ефективності спілкування, подолання комунікативних бар'єрів, такий перелік не є сталим чи довершеним, а навпроти – зростає та вдосконалюється, як то:

„Відстань" (існує відстань, на яку ми можемо підпустити до себе людей – близькі можуть стояти майже впритул, але якщо новий знайомий поводитиметься аналогічно, це спричиняє обурення; важливо розуміти ці межі, відчувати їх і не втручатися до особистого простору);

„Просторове розташування" (психологи стверджують, що найкраще знаходитися з боку один від одного, бо якщо ви знаходитесь на одному щаблі, це прибере зайву агресію; однак начальник та підлеглий зазвичай знаходяться один навпроти одного);

„Жести" (написано безліч книг, які вчать правильно читати жести й міміку, поділяючи ці невербальні сигнали на позитивні та негативні, і вчать, як непомітно копіювати добрі сигнали, тим самим викликаючи до себе симпатію; на початковому рівні досить просто копіювати жести, але – стримано) [2].

Кожному з прийомів притаманні певні причинно-наслідкові психологічні механізми. Наприклад, оскільки основа ставлення у співрозмовника формується протягом перших 15-ти секунд знайомства чи бесіди, варто враховувати це заздалегідь й скористатись правилом „трьох плюсів" (емоційно приємних компліментів – „подарунків"), причому, як на початку спілкування, так і при його припиненні. Позитивному сприйняттю компліменту (із обов'язковим дотриманням постулатів „один сенс", „без гіпербол", „висока думка", „без дидактики", „без претензій") сприяє застосування у ньому фактів, які є відомими обом партнерам. Відсутність фактичної основи робить комплімент непереконливим і може звести висловлювання до рівня банальних лестощів. Саме тим, що містить невелике перебільшення, комплімент і відрізняється від лестощів.

При цьому є задіяним наступний психологічний механізм прийому „Золоті слова":

1) людина слухає комплімент;

2) виникає ефект навіювання;

3) як наслідок навіювання – потенційне задоволення потреби виглядати не гірше за інших, бути більш досконалим;

4) задоволена потреба – виникають позитивні емоції;

5) спрямованість, прихильність до того, хто ці почуття зумовлює [8].

В ефекті навіювання відбувається начебто заочно-авансове задоволення мрії, бажання, потреби людини в удосконаленні певної своєї риси. Фактично така потреба не може повністю реально бути задоволеною, однак відчуття її задоволення буде справжнім, як і поява на цьому ґрунті позитивних емоцій.

Ефект зазначеного механізму не залежить від того, чи бажає або не бажає ваш партнер володіти позитивні емоції. Важливо те, хто буде використовувати цей прийом. Переважно прийоми атракції необхідно використовувати регулярно, а не час від часу й не лише у разі потреби. Той, хто спричиняє позитивні емоції, свідомо чи несвідомо формує атракцію, але завжди слід пам'ятати, що сфера застосування прийомів атракції є несвідомою сферою психіки людини, а тому – використовувати ці прийоми варто лише за умов суворого дотримання морально-етичних норм та елементарної людяності.

За Г. Андреєвою, „взаємодія як організація спільної діяльності людей сприяє розкриттю смислу їхніх конкретних дій" [1]. Фактичне застосування прийомів формування атракції є службовим обов'язком у соціономічній сфері. Як керівник, так і рядовий професіонал, позбавлені права відштовхувати людей від себе. Навіть сам вираз обличчя повинен працювати на мету залучення співрозмовника до своїх слів, позицій чи ідей, причому, за несприятливих обставин, доцільнішим буде відмовитися від примусу, ніж його застосувати. У останньому випадку (демонструючи своє негативне ставлення до вчинку певної особистості, а не до самої людини) необхідно надати можливість опонентові внутрішньо прийняти неприпустимість його дій.

Власне, взаємодія і є систематичними, регулярними діями суб'єктів, спрямованими один на одного, що мають на меті спричинити відповідну реакцію, яка зумовлюватиме нову реакцію того, хто здійснює вплив. Спілкуючись, обмінюючись інформацією, особистості відтворюють різноманітні форми і норми спільних дій, організовують і координують їх, транформуючи потенційне суперництво у реальне співробітництво.

Проблема формування, вдосконалення і застосування на практиці різноманітних прийомів атракції є актуальною в усьому світі, оскільки із нею нерозривно пов'язана специфіка соціальної консолідації, яка є основою стійкості будь-якої державної політичної системи. Саме тому продовжується серйозний пошук нових підходів до означеного питання.

Доцільними напрямами подальших розвідок є емпіричне дослідження проблеми розвитку атракції у працівників соціономічної сфери.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г. М. Соціальная психология / Г. М.Андрєєва. – М. : Изд-во Моск. Унів-та, 2004. – 380 с.

2. Бороздіна Г. В. Психологія ділового спілкування : [навчальний посібник] / Г. В. Бороздіна. – М. : ИНФРА-М, 2006. – 295 с.

3. Буркова Л. В. Показники та критерії оцінювання рівня професійних компетентностей у майбутніх спеціалістів соціономічних професій / Л. В. Буркова // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – №3.

4. Буркова Л. В. Теоретико-методологічні засади застосування інноваційних технологій у підготовці фахівців соціономічних професій у вищий школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д.пед.наук: спец 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л. В. Буркова. – Черкаси, 2011. – 36 с.

5. Гребенюк О. С. Основи педагогики индивидуальности : [учеб. пособие]. / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград, 2000. – 572 с.

6. Гуревич К. М. Профпригодность и основные свойства нервной системы / К. М. Гуревич. – М., 1970. – 271 с.

7. Єрмолаев М. В. Психология развития / М. В. Ермолаев. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института. – Воронеж. Изд-во НПО „МОДЭК", 2006. – 376 с.

8. Зарицька В. В. Самоконтроль емоцій як детермінанта стресостійкості / В. В. Зарицька // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. Вип. 50. – Х. :ХНПУ, 2015. – С. 101–113.

9. Лебедєва Н. Г. Основи психології і педагогіки : [консп. лек.] / Н. Г. Лебедєва, О. Т. Джурелюк, Д. О. Самойленко. – Алчевськ : ДДТУ, 2009. – 174 с.

10. Рефлексия в структуре метакогнитивной организации субъекта // Рефлексивные процессы и управление / Международный научно-практический междисциплинарный журнал [Главн. Ред. В. Е. Лепский] – №1. – Том 4. – 2004.

11. Гірняк А. Н Лекційне заняття на тему „Формування атракцій та прийомів активного слухання" [Електронний режим] / Режим доступу : http://ppt-online.org/14803

УДК 159.98:316.6:364.2

РЕЗУЛЬТАТИ ОПИТУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЖІНОК, ЯКІ ПОСТРАЖДАЛИ ВІД НАСИЛЬСТВА В СІМ'Ї

А. А. СОБКО
Н. В. ВОЛИНЕЦЬ

В останні роки проблема насильства над жінкою в сім'ї все більше привертає увагу фахівців. Так, у США та Західній Європі перші роботи, присвячені цій проблемі, стали з'являтися починаючи з 70-х років XX століття, результатом яких стала розробка та впровадження різних соціальних програм профілактики наслідків насильства.

Дослідження насильства над жінкою в сім'ї проводились такими науковцями як: Л. Бурлачук, І. Грабська, М. Зеленова, І. Котенєв, М. Леві, О. Лазебнова, Н. Ласко, Л. Мак-Клоскі, О. Малолєтняя Н. Опухова, С. Орр, Г. Петрова, Р. Пітмен, О. Савчук, С. Соловьова, Н. Тарабріна, О. Шинкаренко та ін.. Так, наприклад, наукові доробки І. Грабської присвячено вивченню наслідків сімейного насильства [1]. Одним з аспектів дослідження О. Шинкаренко є синдром побитої жінки з точки зору сімейних систем. Н. Опухова та О. Малолєтняя досліджували типи жінок-жертв подружнього насильства [5]. І. Малкіна-Пих досліджувала формування „феномену насильства" та його пояснення через аналіз психологічних теорій [3]. Діана Рассел у своїй книзі „Зґвалтування у шлюбі" чи не першою звернула увагу на схожість явищ, які мали місце у шлюбних зв'язках, коли один з партнерів принижує іншого, і методів, які застосовувались у концтаборах [4].

Мета статті полягає у висвітленні результатів опитування особливостей соціально-психологічних особливостей жінок, які постраждали від насильства в сім'ї.

Не дивлячись на те, що в Україні проблема насильства над жінкою в сім'ї тривалий час не була предметом спеціальних досліджень соціологів, психологів та соціальних працівників, і її вивченню присвячено, в основному, наукові дослідження криміналістів, які вивчали злочини, що здійснювалися в сімейно-побутовій сфері, практика останніх років доводить концептуальне осмислення цього питання на державному рівні. Свідченням цього є і прийняття законодавчої бази, і створення кризових центрів роботи з тими, хто потерпає від насильства в родині.

Необхідно зазначити, що соціально-психологічний портрет жінки, яка зазнала насильства в сім'ї, передбачає наявність специфічних характеристик жертви, а також наслідків насильства на особистісному рівні. До таких характеристик можна віднести наявність стресу, травматичного стресу та його наслідку, – посттравматичного стресового порушення, яке виникає як затяжна чи відстрочена реакція на ситуації, поєднані з серйозною загрозою для життя чи здоров'я особистості. З огляду на це, у жінки, яка постраждала від насильства в сім'ї, спостерігаються наступні розлади на психологічному рівні: „порушення сну, жахи, згадки, які часто повторюються, виникають складнощі із концентрацією уваги, підвищені тривожність та збудженість, гіперактивність, порушення взаємозв'язків, відчуття ворожого ставлення з боку суспільства тощо" [6, с. 47].

Основні чинники, що викликають психологічне насильство над жінкою, також обумовлені особливістю особистості жінки. Н. Платонова та Ю. Платонов до них відносять: яскраво виражене страждання жертви як чинник підкріплення агресії; економічну, психологічну та емоційну залежність жінки; більш високий рівень освіти жінки; невисокий соціально-економічний статус жінки; наявність досвіду сприйняття себе в якості жертви в батьківській родині; низький рівень самооцінки партнерів; високий ступінь глибини внутрішньосімейних розбіжностей і конфліктів між подружжям; численні стресові ситуації (безробіття, смерть близьких родичів, дуже важка і низькооплачувана робота, ворожі дії знайомих людей); вживання алкоголю, наркотиків тощо [6].

І. Грабська стверджує, що в сучасній психології насильство – це будь-який спосіб поведінки (простий або складний, вербальний або невербальний), який використовують для того, щоб керувати думками, почуттями і вчинками іншої людини, проти її бажання, волі і поглядів, але з психологічною (а часто і матеріальною) вигодою для насильника. Крім того, насильство можна розглядати і як прояв бездіяльності [1].

Необхідно зазначити, що до насильства в багатьох випадках призводить віктимна поведінка жертви. В. Полубінський визначає індивідуальну віктимність як властивість певної людини, обумовлену її соціальними, психологічними чи біофізичними якостями (або їх сукупністю),

© А. А. СОБКО
© Н. В. ВОЛИНЕЦЬ

що сприяє в певній життєвій ситуації формуванню умов, при яких виникає можливість заподіяння їй шкоди протиправними діями. Інакше кажучи, віктимність конкретного індивіда являє собою його потенційну здатність опинитися в ролі жертви злочину в результаті негативної взаємодії його особистісних якостей з зовнішніми чинниками. Злочином лише реалізується така властивість і об'єктивується ця здатність [2; 3].

Нажаль, поки що ми змушені лише ліквідовувати наслідки насильства, з яких наймасштабнішими та найстрашнішими є саме психологічні наслідки. Питання корекційно-реабілітаційної роботи з жінками на рівні Деражнянського району постало досить гостро з двох причин. По-перше, проводячи протягом 2013-2017 років корекційні програми для чоловіків, які вчинили насильство в сім'ї, ми почали фіксувати непоодинокі випадки повторного вчинення ними насильства. Під час бесід з цими чоловіками та їх жінками ми зафіксували наявність віктимної поведінки в жінок, які, не дивлячись на зміни в поведінці їх чоловіків, продовжували поводити себе, як і раніше. У сфері сімейних відносин такі провокації з боку жінок найчастіше мають тривалий характер і протікають у рамках конфліктних ситуацій. А довгостроковий неприємний вплив на психіку члена сім'ї „акумулює" у ньому ненависть і, врешті-решт, може привести до того, що будь-який незначний інцидент породить бурхливу агресивно-насильницьку реакцію [2].

По-друге, чоловіки проходять корекційні програми протягом 6 місяців при кабінеті корекційно-реабілітаційних послуг за місцем проживання. Жінки можуть пройти курс лікування та психо-соціальної реабілітації в Центрах медико-соціальної реабілітації жертв насильства в сім'ї протягом 3 місяців лише в обласному центрі. Наразі, постала актуальна проблема розробки корекційної програми для жінок, що стали жертвами домашнього насильства, що має базуватися на результатах емпіричного дослідження особливостей корекційно-реабілітаційної роботи психолога з жінками, які зазнали насильство в сім'ї саме в Деражнянському районі.

Дослідження соціально-психологічних особливостей жінок, які зазнали насильство в сім'ї здійснювалося на основі розробленої авторської анкети-опитувальника та аналізу статистичних даних Деражнянського району щодо насильства в сім'ях. На першому етапі було виявлено загальні тенденції та напрямки насильства в сім'ї в Деражнянському районі та з'ясовано проблему готовності та доцільність проведення корекційно-реабілітаційної роботи з жінками, які зазнали насильства в сім'ї з точки зору самих жінок. Так, за результатами статистичного аналізу, виявлено, що протягом 2013-2017 років до правоохоронних органів надійшло 419 заяв від жінок щодо вчинення стосовно них насильства в сім'ї.

В опитуванні взяли участь 100 жінок, які стали жертвами насильства в сім'ї, віком від 18 до 63 років, насильство стосовно яких вчиняли не тільки чоловіки, але й батьки та повнолітні діти. Було розроблено анкету-опитувальник, за допомогою якого вивчався вік жінок, їхній сімейний стан, наявність дітей, рівень освіти, наявність житла та фінансового забезпечення, наявність в сім'ї осіб, які мають алкогольну чи іншу залежність, можливість спілкування з родичами чи подругами, наявність будь-якого виду насильства в батьківській сім'ї, бажання змінити існуючу ситуацію у власній родині та мінятись самій.

За результатами дослідження виявлено, що від насильства страждають жінки будь-якого віку (рисунок 1).

Рис. 1. Розподіл за віком жінок, які постраждали від насильства в сім'ї

За результатами аналізу сімейного стану жінок-жертв домашнього насильства виявлено, що найбільше потерпають від насильства заміжні жінки (70 % опитаних) та жінки, які живуть у громадянському шлюбі (26 % опитаних), відсоток жертв насильства вдів та незаміжніх незначний (3 % та 1 % осіб відповідно) (рисунок 2). Отже, від насильства в сім'ї страждають не лише ті жінки, що перебувають у зареєстрованому шлюбі.

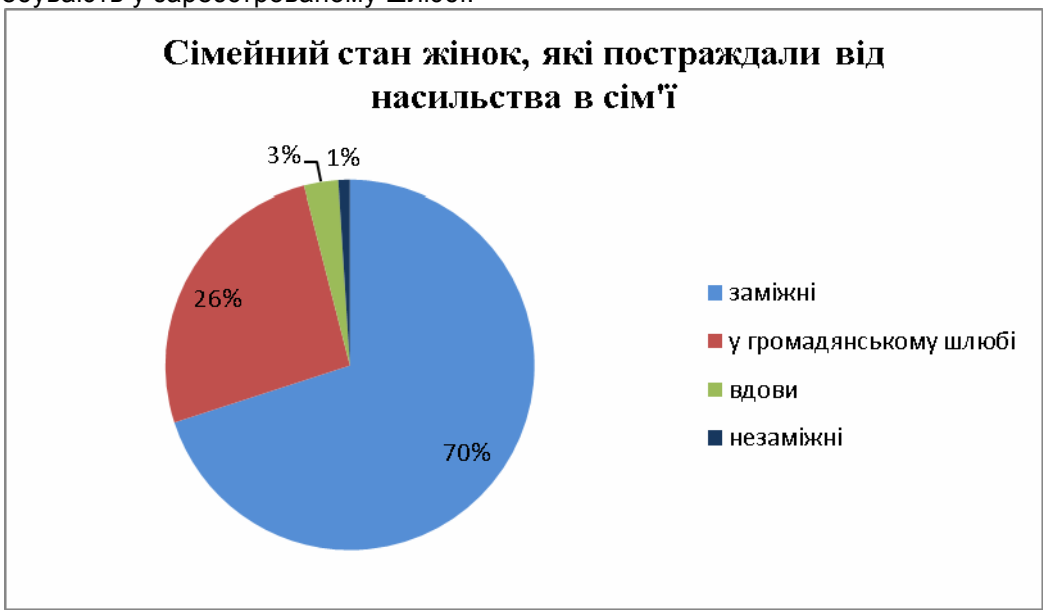


Рис. 2. Сімейний стан жінок, які постраждали від насильства в сім'ї

Оскільки діти, які присутні під час насильства, автоматично стають жертвами насильства з усіма наслідками та в майбутньому будуть формувати свої власні родини, маючи модель насильницьких стосунків в родині, за результатами аналізу даних щодо наявності дітей в цих сім'ях виявлено: переважно насильство вчиняється в сім'ях з двома дітьми (50 % опитаних) та однією дитиною (30 % опитаних) (рисунок 3).

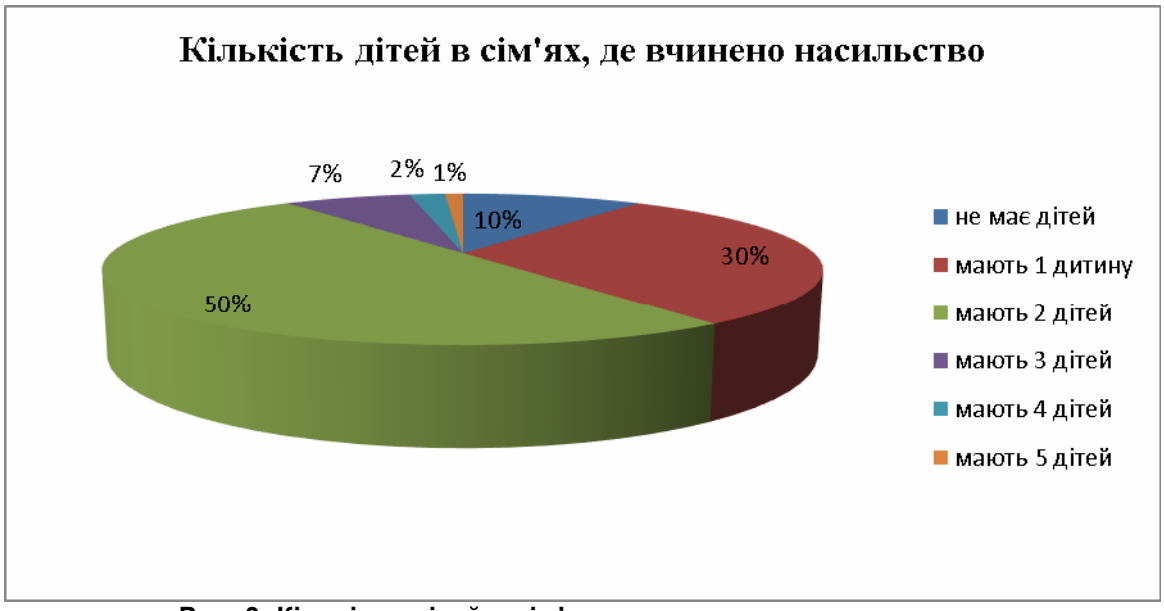


Рис. 3. Кількість дітей у сім'я, в яких вчиняється насильство

За результатами дослідження вивчено, що від насильства в сім'ях можуть страждати жінки з будь-яким рівнем освіти, але переважно це особи з повною середньою освітою (50 % опитаних) (рисунок 4).

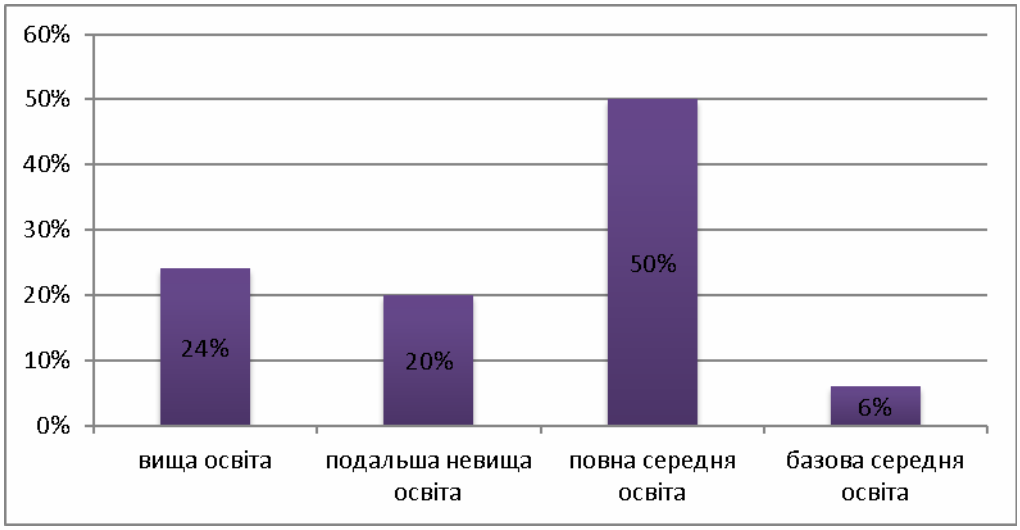


Рис. 4. Рівень освіти жінок, які зазнають насильства в сім'ї

Як відомо, найбільш значущими чинниками, що підвищують уразливість жінки у ситуації насильства є економічна, соціальна та психологічна залежність. Як показало проведене опитування, забезпечені житлом лише 70 % опитаних жінок. Можливість забезпечити себе фінансово мають 45 % опитаних, а це означає, що 55 % жінок потрапляють в економічну залежність від чоловіка чи співмешканця.

Алкогольну чи іншу залежність мають члени сім'ї серед 36 % опитаних жінок. Але, в повідомленнях поліції про вчинення насильства в сім'ях, які приймали участь у дослідженні, зафіксовано, що всі 100 % випадків насильства відбувались в стані алкогольного сп'яніння кривдника, а в 5 % випадків і кривдник і жертва були у такому стані. Як показали проведені нами бесіди, жінки вважають алкогольною залежністю лише останню стадію хвороби під назвою „алкоголізм". На їх думку, пити «як всі» - це нормально. Але, якщо кривдник має алкогольну чи наркотичну залежність, це формує в жертви психологічну співзалежність та практично унеможливлює роботу психолога та соціального працівника з сім'єю.

За результатами дослідження виявлено, що зв'язки з родиною підтримують 90 % опитаних жінок, а отже, 10 % жінок не мають можливості звернутись по допомогу до рідних в разі вчинення насильства щодо них. Близьких подруг, з якими можуть поділитись сокровенним, отримати пораду, мають 68 % опитаних жінок. Не заперечують проти зустрічей з подругами чоловіки лише 32 % жінок, які мають чоловіків, що можна інтерпретувати як сигнал наявності психологічного насильства у 68 % сімей опитаних. Весь час звітують перед чоловіком (співмешканцем) щодо витрат коштів сімейного бюджету 38 % жінок, що є сигналом наявності економічного насильства в 38 % сімей опитаних.

Крім того результати опитування показали, що:

- постійно чують на свою адресу образливі слова з боку членів сім'ї 62 % опитаних жінок;
- факт намагання чоловіка (співмешканця) принизити жінку підтвердили 60 % опитаних жінок;
- твердо знають, що таке насильство в сім'ї, 52 % жінок.
- на питання: „Чи страждав хтось із Вашого оточення від сімейного насильства?" відповіли „так" 55 % жінок;
- в 51 % досліджуваних – в родинах, де виховувались жінки, вчинялось насильство, а отже, існує ймовірність різних психологічних розладів в жінок, які могли бути наслідками пережитого в дитинстві насильства в сім'ї;
- 100 % опитаних вважають, що жінка повинна вміти регулювати стосунки в сім'ї;
- змінити ситуацію в сім'ї бажають 82 % опитаних жінок, що свідчить про те, що жінки зазнають насильство в різних його формах: психологічній, економічній, фізичній, сексуальній, хоча багато хто з них боїться в цьому зізнатись навіть самим собі;
- змінюватись заради сімейного благополуччя готові 77 % опитаних жінок;
- пройти безкоштовне навчання виявились готові 43% опитаних жінок.

Результати проведеного опитування засвідчили доцільність та готовність жінок до участі в корекційній програмі для жінок, які зазнали домашнього насильства. Необхідно зазначити, що корекційно-реабілітаційна роботи психолога з жінками, які постраждали від насильства в сім'ї, повинна залежати від психологічних особливостей жінок, які прийматимуть участь у ній із врахуванням психологічних наслідків насильства в сім'ї для цих жінок. Перспективною вбачається розробка корекційно-реабілітаційної тренінгової програми роботи з жінками, які постраждали від насильства в сім'ї, що включатиме: поведінковий блок (набуття навичок поведінки, яка

нівелюватиме та/або гальмуватиме появи насильства через рольові ігри), емоційний блок (набуття навичок позбавлення від негативних думок, станів, та налаштування на позитивне мислення), когнітивний блок (набуття навичок синтезу та аналізу критичних життєвих ситуацій, а також набуття навичок пошуку шляхів вирішення останніх).

Список використаних джерел:

1. Грабська І. А. Насильство в подружніх відносинах / І. А. Грабська // Практична психологія і соціальна робота. – 1998. – № 9. – С. 20-23.
2. Кримінологічна віктимологія : [навчальний посібник] / Моісеєв Є.М., Джужа О. М., Василевич В. В. та ін. ; [за заг. ред. проф. О. М. Джужі]. – К. : Атіка, 2006. – 352 с.
3. Малкина-Пых И. Г. Психология поведения жертвы (виктимология) / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Изд-во Экс-мо, 2006. – 1008 с.
4. Методичний посібник для фахівців, які впроваджують корекційні програми для осіб, які вчинили насильство в сім'ї / Укладачі : Мустафаєв Г. Ю., Довгаль І. І. – Київ, 2011. – 192 с.
5. Опухова Н. Г. Женщины – жертвы семейного насилья : особенности образа мира / Н. Г. Опухова, Е. В. Малолетняя // Психология зрелости и старения – 2000. – № 4. – С. 31-59.
6. Платонова Н. М. Насилие в семье. Особенности психологической реабилитации / Н. М. Платонова, Ю. П. Платонов. – СПб. : Речь, 2004. – 154 с.
7. Тунтуєва С. В. Соціально-педагогічна робота з особами, постраждалими від насильства сім'ї : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С.В. Тунтуєва ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка". – Старобільськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2015. – 172 с.

АНОТАЦІЇ

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

О. В. Варгата, І. А. Завада „**Формування творчого потенціалу майбутнього психолога засобами інноваційних технологій у вищій школі”**

У статті авторами розглядаються питання формування творчого потенціалу майбутнього психолога засобами інноваційних технологій у вищій школі; здійснено психолого-педагогічний аналіз літератури з означеної проблеми; обґрунтовано та уточнено дефініції творчість, творчі здібності, творче мислення, творчий потенціал, інноваційність, інноваційні технології; охарактеризовано сучасні технології в процесі викладання психологічних дисциплін та виокреслено особливості формування творчого потенціалу майбутнього психолога за допомогою використання інноваційних технологій у вищій школі.

Ключові слова: творчість, творче мислення, творчий потенціал, інноваційність, інноваційні технології.

К. М. Єрошенко „**Формування компетентностей парапрофесіоналів соціальної роботи (на прикладі навчання громадських радників)”**

У статті авторкою розглянуто сучасні уявлення про парапрофесіоналізм у соціальній роботі, наведено приклад формування практично-орієнтованих навчальних програм для дорослих в межах компетентнісного підходу. Зокрема, показано процес підготовки та дизайну навчальної програми для громадських радників в Україні, визначено їхні компетенції як парапрофесіоналів у соціальній сфері.

Ключові слова: парапрофесіоналізм, розвиток компетенцій, соціальна робота, громадські радники.

Р. В.Зозуляк-Случик „**Вибір методологійчних підходів дослідження формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах”**

У статті проаналізовано теоретико-методологічні підходи дослідження процесу формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах. Уточнено сутність понять „структурний підхід”, „акмелогічний підхід”, „особистісно-діяльнісний підхід” у дослідженні професійно-етичних компонентів соціальної роботи. Виокремлено роль означених підходів у фаховій підготовці майбутніх спеціалістів соціальної сфери.

Ключові слова: соціальний працівник, професійна етика, університет, системний підхід, акмелогічний підхід, особистісно-діяльнісний підхід.

І. В. Казанжи **„Індивідуальна освітня траєкторія як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи”.**

У статті важливою складовою професійної готовності студентів визначено індивідуальну освітню траєкторію. Саме наявність індивідуальної програми освіти сприятиме налагодженню індивідуалізації та диференціації навчального процесу в початковій школі. У дослідженні доведено, що для успішної організації індивідуальної мислительної діяльності молодших школярів необхідно використовувати засоби педагогіки партнерства.

Ключові слова: гуманна педагогіка, індивідуальна мислительна діяльність, індивідуалізація, диференціація, освітня програма студента.

С. М. Калаур **„Аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців до розв’язання конфліктів”**

У статті проаналізовано зарубіжний досвід провідних країн (Франції, Великобританії, Канади, США, Німеччини) щодо професійної підготовки майбутніх фахівців в галузі розв’язання конфліктів. Зосереджено увагу на тому, що студенти вивчають теорію розв’язання конфліктів, знайомляться із арсеналом методичних прийомів розв’язання міжособистісних, міжгрупових та міжорганізаційних конфліктів, а також досліджують роль медіатора.

Ключові слова: професійна підготовка, розв’язання конфліктів, зарубіжний досвід.

С. В. Константінова, С. А. Константінов **„Формування міжкультурної комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови”**

В статті досліджено процес формування міжкультурної комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови. Визначено поняття міжкультурної компетенції. Головною метою навчання іноземної мови визначається формування іншомовної професійної комунікативної компетенції , яку розуміють як здатність до міжкультурного іншомовного спілкування . Численними дослідженнями доведено, що використання країнознавчої та культурознавчої інформації у навчальному процесі забезпечує підвищення пізнавальної активності студентів, розширює їхні комунікативні можливості, сприяє створенню позитивної мотивації на занятті, надає стимул для самостійної роботи над мовою, допомагає у вирішенні практичних та виховних завдань предмета.

Ключові слова: толерантність, міжкультурна комунікативна компетенція, рівень міжкультурної компетенції, структурні компоненти міжкультурної комунікації.

Ю. В. Михайліченко. **„Формування англомовної комунікативної компетенції майбутніх журналістів з використанням електронних ЗМІ**

В статті розглядаються найбільш перспективні підходи до формування у студентів факультетів журналістики навичок стійкої англомовної компетентності з активним використанням можливостей сучасних електронних ресурсів. Розглянуто динаміку формування і розвитку змісту терміна „мовна компетенція” в історії лінгвістики і методиці викладання іноземних мов, показані деякі можливі шляхи найбільш ефективного використання різноманітних електронних ресурсів з метою формування у студентів навичок англомовного професійного спілкування.

Ключові слова: мовна компетентність, соціокультурна компетенція, лінгвокультурологія, англомовні неологізми.

Ю. Ю. Мосейчук **„Характеристика перспективних методів та форм формування культури здоров’я майбутніх учителів фізичної культури”**

У статті зосереджено увагу на характеристиці найбільш перспективних методів і форм які є в арсеналі викладачів для формування культури здоров’я у майбутніх учителів фізичної культури. Проаналізовано навчальні плани підготовки фахівців та визначено спектр навчальних дисциплін, які мають вагомий вплив на формування культури здоров’я бакалаврів та магістрантів. Розкрито потенціал інтерактивних лекцій зі застосуванням мультимедійних технологій навчання.

Ключові слова: культура здоров’я, методи, форми, навчальні плани, навчальні дисципліни, інтерактивні проблемні лекції, навчально-методичні комплекси.

Т. В. Неклюєнко, Є. В. Геделевич **„Теоретичні аспекти інноваційного процесу в підготовці економістів”**

У статті авторами наведено необхідність вдосконалення навчання формування конкурентоздатних фахівців в інноваційному розвитку економіки та інноваційної культури, проведено аналіз вимог сучасності до якостей економістів, вдосконалення ефективної економічної діяльності фахівця, визначено роль освіти у формуванні здатності до інноваційної економічної діяльності.

Ключові слова: інновації, інноваційний розвиток, інноваційний процес, конкурентоздатна особистість, інноваційна культура, інноваційний розвиток економіки, висококваліфіковані фахівці, інтерактивні методи, інноваційно-активна особистість.

А. Ю. Савицька „**Формування готовності майбутнього соціального працівника до роботи з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі”**

У статті досліджено суть та особливості процесу готовності. Проаналізовано шляхи вирішення проблем готовності майбутнього соціального працівника до роботи з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі на основі вітчизняних та зарубіжних досліджень.

Ключові поняття: готовність до професійної діяльності, інклюзія, молодь з особливими потребами, соціальний працівник.

О. В. Сопотницька **„Розробка та використання комплексу тренінгових вправ у підготовці майбутніх учителів фізичної культури до тренерської діяльності з ігрових видів спорту”**

У статті автором розглянуто педагогічну умову підготовки майбутніх учителів фізичної культури до тренерської діяльності з ігрових видів спорту на основі розробки та використання комплексу тренінгових вправ. Актуальність матеріалу, викладеного у науковій статті, обумовлена потребою реалізації інноваційних підходів професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до тренерської діяльності. На основі вивчення психолого-педагогічної літератури був розроблений соціально-психологічний тренінг, який виступатиме найперспективнішим методом психолого-педагогічної підготовки фахівців фізичного виховання і спорту, а зокрема тренерів з ігрових видів спорту.

Ключові слова: педагогічна умова, тренінг, майбутній вчитель фізичної культури, ігрові види спорту, тренерська діяльність.

Л. А. Черніченко **„Методологічні основи підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти”**

У статті розглядається та теоретично обґрунтовується основні методологічні підходи підготовки логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. Розкрито зміст системного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів. Також схарактеризовано сукупність принципів організації та окреслено шляхи вдосконалення системи підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

Ключові слова: методологічний підхід, системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтовний, інноваційна діяльність, інклюзивна освіта.

С. І. Якименко, І. В. Іозіс **„Теоретичні аспекти професійної культури працівника сфери обслуговування”**

У статті авторами проаналізовано особливості сфери обслуговування, проаналізовано структуру професійно важливих якостей для працівника сфери сервісу, визначено основні морально-етичні норми фахівців сфери послуг, розглянуто основні теоретичні аспекти професійної культури працівника сфери обслуговування, що включають у себе професійні знання, вміння та навички у поєднанні з морально-етичними нормами та постійним професійним самовдосконаленням.

Ключові слова: культура, професійна культура, сфера обслуговування, освіта, етика, мораль, морально-етичні норми.

С. І. Якименко, І. В. Іозіс **„Теоретичні аспекти професійної культури працівника сфери обслуговування”**

У статті авторами проаналізовано особливості сфери обслуговування, проаналізовано структуру професійно важливих якостей для працівника сфери сервісу, визначено основні морально-етичні норми фахівців сфери послуг, розглянуто основні теоретичні аспекти професійної культури працівника сфери обслуговування, що включають у себе професійні знання, вміння та навички у поєднанні з морально-етичними нормами та постійним професійним самовдосконаленням.

Ключові слова: культура, професійна культура, сфера обслуговування, освіта, етика, мораль, морально-етичні норми.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ

В. С. Бастричев **„Проблеми соціального захисту учасників антитерористичної операції”**

У статті автором здійснено аналіз нормативно-правової бази соціального захисту громадян та членів їх сімей, які перебувають на військовій службі в Збройних Силах України, що забезпечується державою. Зроблено висновок про те, що незважаючи на конституційні гарантії соціального захисту ця система не забезпечує необхідного рівня соціального захисту учасників АТО, знижує мотивацію військо службовців, породжує невдоволення т.п., що в цілому негативно впливає на стан обороноздатності держави. А також, автором надано рекомендації щодо поліпшення рівня соціального захисту учасників АТО.

Ключові слова: військовослужбовці, учасники АТО, соціальний захист.

В. С. Бастричев, Н. О. Островська „**Деякі аспекти соціального захисту: реформування пенсійного забезпечення та „осучаснення” пенсій”**

У статті розглядається питання реформування пенсійного забезпечення та „осучаснення” пенсій. Автори доводять необхідність реформування системи пенсійного забезпечення, приводять фактори які вимагають зробити це негайно. Особливу увагу автор звертає на погіршення демографічної ситуації в країні, на ріст дефіциту бюджету Пенсійного Фонду, особливість вибору шляхів подолання цього явища. Дослідження проводиться з використанням нововведень у законодавчу базу щодо пенсійного забезпечення. .

Ключові слова: пенсійна реформа, пенсійна система, „осучаснення пенсій”, підвищення страхового стажу, вік виходу на пенсію, бюджет пенсійного фонду, перерахування розміру пенсій, індексація пенсій.

А. В. Дуля, Т. Г. Веретенко **„Роль громадських організацій в здійсненні соціальної підтримки сімей учасників антитерористичної операції”**

У статті проаналізовано змістово-технологічне забезпечення соціальної підтримки сімей учасників антитерористичної операції у громадських організаціях. Представлено результати емпіричного дослідження стану здійснення соціальної підтримки сімей учасників антитерористичної операції у громадських організаціях. Висвітлено проблеми з якими сім’ї учасників антитерористичної операції найчастіше звертаються до громадських організацій та послуги які надаються в даних організаціях.

Ключові слова: громадські організації, групи самодопомоги, сім’ї учасників антитерористичної операції, соціальна підтримка; учасники антитерористичної операції.

Л. В. Кальченко **„Реінтеграція вихованців інтернатних закладів до біологічних сімей як системна складова превенції соціального сирітства: нормативно-правове підґрунтя”**

У статті розкривається важливість активізації процесу деінституціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також значущість реінтеграції вихованців інтернатних закладів до біологічних сімей як важливої складової системи превенції соціального сирітства. Розкрито сутність понять „реінтеграція” та „реінтеграція дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування”, „реплікативне сирітство”. Визначено нормативно-правове підґрунтя процесу реінтеграції дітей з інтернатних закладів до біологічної сім’ї та розглянуто правовий механізм повернення дитини до біологічних батьків або під опіку близьких родичів.

Ключові слова: деінституціалізація; діти, позбавлені батьківського піклування; реінтеграція; соціальне сирітство; реплікативне сирітство; правовий механізм реінтеграції вихованців інтернатних закладів.

Ю. В. Копочинська, О. І. Колядич **„Культура здоров’я як основа реабілітаційного процесу”**

Робота присвячена концепції, проблемам формування здоров'я населення, прогнозам її подальшого розвитку; техногенній діяльності людини, виникненню різноманітних захворювань, патологій; екологічним проблемам здоров'я. У статті розглянуто необхідність нового підходу до процесу професійної підготовки фахівців, які б в повній мірі відповідали не лише за боротьбу з патологічними станами, а й несли відповідальність за формування якісного здоров'я населення.

Ключові слова: здоров'я населення, культура здоров’я, профілактика, деградація здоров'я, концепція здоров'я.

В. Е. Левицький **Окремі рекомендації щодо подолання та профілактики залежності підлітків від комп'ютерних ігор.**

У статті описуються окремі психолого-педагогічні особливості підлітків які можуть провокувати формування комп'ютерної залежності; розглянуто види та умовну класифікацію комп'ютерних ігор; визначено роль комп'ютерних ігор у дозвіллі підлітків; висвітлюються окремі рекомендації щодо соціально-педагогічного подолання та профілактики залежності підлітків від комп'ютерних ігор. У статті наголошується, що інформаційні технології в цілому, і комп'ютерні технології зокрема, істотно трансформували структуру життєдіяльності дітей.

Ключові слова: комп'ютерна залежність, підлітки, комп'ютерні ігри, профілактика, подолання, віртуальна реальність.

О. І. Онипченко **„Сумісне навчання хлопців та дівчат як фактор статевого виховання дітей та підлітків (початок XX століття)"**

Автором статті вказані ключеві позиції статевого виховання дітей та підлітків початку XX століття через вирішення питання спільного навчання й виховання: 1) чоловік і жінка, як рівноцінні діячі громадського життя, повинні одержувати однакову по широті й всебічності освіту; 2) навчання хлопців і дівчат в інтересах обох статей, самої школи й морального оздоровлення суспільства, повинне бути спільним на всіх щаблях; 3) відмінності в ході психічного розвитку хлопців та дівчат не можуть бути на перешкоді для спільного навчання; 4) спільне навчання можливе тільки в школі нового типу, яка розуміє завдання виховання й прагне до індивідуалізації навчання.

Ключові слова: статеве виховання, сумісне навчання хлопців та дівчат, права чоловіків та жінок.

О. О. Тютимов, А. П. Фрадинська **„Перспективи розвитку та захищеність сучасної української молоді"**

У статті розглядається проблема перспективи розвитку та захищеності сучасної української молоді. Висвітлено актуальні потреби сучасних молодих людей, пов'язані з їхньою життєдіяльністю та самореалізацією у соціальному середовищі, а саме: ефективна первинна професіоналізація, успішне працевлаштування після закінчення вищих навчальних закладів, забезпеченість власним житлом. Описано основні принципи та заходи Державної молодіжної політики в Україні, які мають на меті сприяти поліпшенню соціального становища молодих українців.

Ключові слова: розвиток, захищеність, самореалізація, професіоналізація, українська молодь, соціальне середовище.

Г. П. Чуфай, С. М. Кондратюк **„Проблема адаптації до нових умов навчального закладу"**

Стаття присвячена висвітленню проблеми адаптації першокласників до нових умов навчального закладу. В результаті аналізу і узагальнення науково-методичних публікацій виявлено труднощі соціально-психологічної адаптації дитини до вимог навчання в школі, умови, чинники, етапи ефективної адаптації першокласників.

Ключові слова: адаптація, шкільна адаптація, адаптаційний процес.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ЛЮДЕЙ В ІНТЕГРОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ У СВІТЛІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНВЕНЦІЇ ПРО ПРАВА ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

А. С. Аріщенко **„Імплементація універсального дизайну для навчання в університетах США”**

Імплементація універсального дизайну для навчання в системі вищої освіти України є новим підходом в організації навчального процесу. У статті розглянуто сутність таких основоположних термінів, як універсальний дизайн, допоміжні технології, універсальний дизайн для навчання. Досліджено принципи універсального дизайну для навчання й приклади їх імплементації в університетах США. Організація навчального процесу з урахуванням принципів УДН надає студентам університету вибір практично при кожній формі роботи.

Ключові слова: універсальний дизайн, універсальний дизайн для навчання, допоміжні технології, вища освіта, принципи універсального дизайну.

Л. Б. Герасименко, Т. В. Герасименко **„Особливості виховних інновацій процесу дошлюбної підготовки студентської молоді в інклюзивному освітньому середовищі”**

У статті розглядаються інноваційні аспекти підготовки особистості майбутнього сім’янина в умовах вищої школи, обґрунтовуються концептуальні засади та особливості реалізації виховних інновацій у змісті та методиці дошлюбної підготовки студентської молоді в умовах інклюзивного освітнього середовища. Виховні інновації розглядаються як комплексний цілеспрямований процес та результат створення, поширення та використання педагогічних нововведень.

Ключові слова: дошлюбна підготовка, виховні інновації, концептуальні засади виховних інновацій, особливості реалізації виховних інновацій, інклюзивне освітнє середовище.

Т. В. Григорчук **„Тестування як засіб забезпечення ефективності контролю знань у дистанційному навчанні осіб із особливими потребами”**

В статті розглянуто основні види тестових завдань, придатних для перевірки знань студентів з особливими потребами у дистанційній формі навчання. Доведено, що така форма перевірки знань для даного типу контингенту студентів є найбільш виправданою з точки зору забезпечення комфорту процесу перевірки знань, що, в свою чергу, сприяє підвищенню якості самого процесу навчання. Вказано на наявний педагогічний інструментарій для розробки дистанційного тестування в мережах.

Ключові слова: контроль знань, тестування, ефективність навчання осіб з особливими потребами, форми тестового контролю знань, тестування у дистанційній формі навчання.

В. В. Давиденко **„Становлення інклюзивної освіти як чинник формування соціальної держави: нормативно-правове забезпечення”**

У статті досліджено становлення інклюзивної освіти як чинника формування соціальної держави в аспекті нормативно-правового забезпечення. Встановлено, що на певному етапі соціального розвитку інклюзивна освіта, впливаючи безпосередньо на формування і розвиток нормативно-правової бази соціальної держави, перетворюється у двоєдиний чинник – реабілітації та освіти осіб з обмеженнями життєдіяльності.

Ключові слова: інклюзивна освіта, соціальна держава, соціальна політика.

Г. В. Давиденко **„Роль інклюзивної освіти у розвитку та становленні України як соціальної держави”**

У статті визначено ролі і підходи до активізації розвитку інклюзивної освіти. Встановлено, що інклюзивна освіта все більше стає надважливою передумовою і чинником розвитку України як соціальної держави.

Ключові слова: інклюзивна освіта, соціальна держава, соціальна політика.

Л. Л. Дика **„Проблеми формування креативності в інклюзивному середовищі: історико-теоретичний аспект”**

У статті висвітлено особливості формування креативності в інклюзивному середовищі, зокрема здійснено ретроспективний аналіз проблеми розвитку креативності в навчальному закладі; розкрито теоретичні аспекти формування та становлення креативності як основи

усебічного розвитку особистості; визначено та теоретично обґрунтовано основні параметри, які характеризують педагогічну креативність.

Ключові слова: інтелектуальні здібності, креативність, мислення, мотивація, навчальний заклад, творчі здібності.

В. М. Мазур „**До питання соціалізації студентів з особливими освітніми потребами"**

У статті визначені особливості соціалізації студентів з особливими освітніми потребами. Проаналізовані умови успішної їх соціалізації . Необхідність впровадження в навчальний процес спеціальних методів, нових педагогічних технологій, котрі б полегшували процес навчання цієї категорії студентів.

Ключові слова: студенти з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічні особливості, соціалізація, адаптація.

Н. В. Максименко **„До питання про сутність та місце основ безпеки життєдіяльності у системі освіти учнів з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку"**

Стаття містить результати аналізу окремих науково-практичних поглядів на питання сутності та змісту безпеки життєдіяльності, Проблема дослідження пов'язана з необхідністю створення методики корекційно-виховної роботи щодо формування уявлень, знань, вмінь та навичок з безпеки життєдіяльності у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку з урахуванням їх психофізичних, вікових, адаптаційних можливостей та досягнень у площині методичного забезпечення корекційно-розвивального навчально-виховного процесу.

Ключові слова: безпека життєдіяльності, виховна робота, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, принципи, методика, джерела виховного впливу.

С. П. Миронова „**Розвиток інклюзивної освіти: від Саламанки до України"**

У статті розглянуто основні тенденції розвитку інклюзивної освіти в Україні у світлі реалізації Саламанкської декларації та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами. Виокремлено основні проблеми та виклики на шляху реалізації задекларованих міжнародних норм та окреслено шляхи їх розв'язання. Розглянуто шляхи імплементації кращих здобутків системи спеціальної освіти в навчальну парадигму в умовах інклюзії.

Ключові слова: інклюзія, спеціальна освіта, особи з особливими потребами

А. М. Мирян **„Комплексний супровід осіб з особливими потребами до навчання в умовах інклюзії (на прикладі Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини Університету „Україна")**

У статті висвічується питання комплексного супроводу осіб з особливими потребами до навчання в умовах інклюзії. Порушено питання інклюзії у вищому навчальному закладі. Обґрунтовано та доведена необхідність розповсюдження інклюзивної освіти у вищі навчальні заклади. Представлено впровадження комплексного підходу до навчання студентів з особливими потребами.

Ключові слова: інклюзивна освіта, особливості інклюзії у вищому навчальному закладі, комплексний підхід, студенти, супровід, соціалізація.

Л. М. Наконечна **„Ретроспектива розвитку освіти осіб з особливими потребами в Канаді**: **перші етапи"**

У статті представлено аналіз концептуальних положень початкового етапу впровадження інклюзивного навчання в Канаді. Зважаючи на те, що в Україні спостерігається певний динамічний поступ поширення інклюзії, актуалізується необхідність вивчення та використання досвіду інших країн з урахуванням специфіки вітчизняних реалій. Особливий інтерес представляють країни Північної Америки, зокрема Канади, яка має достатньо тривалу історію інклюзивного навчання. Здійснення аналізу дасть змогу виявити можливості застосування найбільш ефективних стратегій реалізації інклюзії в системі освіти України. Визначення загальних компонентів та специфічних особливостей реалізації інклюзивного навчання на основі ідейних трактувань дасть змогу визначити загальне характерологічне підґрунтя інклюзивної форми навчання та ефективно використовувати позитивний досвід провідних країн світу в українських реаліях.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивне навчання в Канаді, компаративний аналіз, концептуальні підходи, педагогічна парадигма інклюзивного навчання.

О. А. Новікова **„Соціально-психологічні умови розвитку дітей з розладами аутичного спектра”**

У статті розкрито зміст потреб дітей з розладами аутичного спектра та визначено соціально-психологічні умови, за яких ці потреби можуть реалізуватися. Прописано ресурси середовища та ресурси дітей з аутизмом, а саме корекційно-розвивальна робота з виконанням системності, інтенсивності та послідовності, що висувають до служби раннього втручання.

Ключові слова: аутизм, особливі потреби, ресурси середовища.

І. М. Родименко „**Інклюзивне навчання: проблеми та шляхи впровадження”**

У статті представлено аналіз концептуальних положень впровадження інклюзивного навчання . Зважаючи на те, що в Україні спостерігається певний динамічний поступ поширення інклюзії, актуалізується необхідність аналізу педагогічних систем, використання яких є традиційно успішними. Визначення загальних компонентів та специфічних особливостей реалізації інклюзивного навчання на основі ідейних трактувань дасть змогу визначити загальне характерологічне підґрунтя інклюзивної форми навчання та ефективно інклюзивне навчання в українських реаліях.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивне навчання, аналіз педагогічних систем, концептуальні підходи, педагогічна парадигма інклюзивного навчання.

М. І. Скільська „**Співпраця навчального закладу з місцевими органами державної влади та органами місцевого самоврядування – запорука забезпечення рівного доступу до якісної вищої освіти дітям з особливими потребами”**

В статті акцентовано, що чинне законодавство декларує права дітей з особливими освітніми потребами на розвиток, здобуття освіти, водночас, не вказує практичних механізмів їх реалізації. Тому на практиці необхідно вишукувати шляхи і способи їх виконання. Один з важливих – тісна співпраця навчального закладу з органами державної влади та органами місцевого самоврядування шляхом укладення меморандумів з питань інклюзії.

Ключові слова: Освіта, інтеграція, меморандум, особливі потреби, співпраця.

О. М. Цимбалюк **„Розвиток соціально-комунікативної компетентності студентів з особливими потребами у процесі вивчення фахової дисципліни „Теорія і практика соціальної роботи”**

Проаналізовано проблему соціально-комунікативної компетентності студентів з особливими потребами, визначено її методи й форми розвитку, в навчальному процесі. У структурі комунікативної компетентності майбутнього соціального працівника вирізнено гностичний, конативний та емоційний компоненти, що зумовлюють певну специфіку їх реалізації у ході вивчення студентами дисципліни „Теорія і практика соціальної роботи”.

Ключові слова: соціальна компетентність, комунікативна компетентність, студенти з особливими потребами, соціальна робота.

Р. І. Чаланова, Л. М. Якобчук „**Новий методологічний підхід при вивченні здобувачами з вадами слуху теоретичних дисциплін спеціальності „Фізична терапія, ерготерапія”**

Матеріал, викладений у статті, присвячений питанню удосконалення педагогічного процесу на курсі фізичної терапії у осіб з порушеннями слуху. Враховуючи прямі порушення і опосередковані сенсорні відхилення у осіб з порушеннями або відсутністю слуху, робота із студентами вимагає оригінального й посиленого підходу у викладенні навчального матеріалу. У роботі викладача та його викладача з медичною освітою пропонуються способи активації візуального сприйняття, образного мислення, колективного обговорення із використанням запропонованого методологічного підходу, так званих опорних інформаційних елементів.

Ключові слова: особи з вадами слуху, навчання, опорний елемент, образне мислення, компенсаторні механізми.

Н. С. Чорноус **„Фактори розвитку лідерських якостей у осіб з інвалідністю у системі вищої освіти”**

Стаття присвячена проблемі розвитку лідерських здібностей студентів з інвалідністю під час навчання у вищих навчальних закладах. Висувається та теоретично обґрунтовується гіпотеза,

що студентський період є сензитивним періодом для розвитку лідерських якостей. Визначено специфічні якості, притаманні лідерові. Сформульовано ідею подальших досліджень особливостей розвитку лідерських якостей у студентів з інвалідністю.

Ключові слова: лідерство, лідерські якості, студенти з інвалідністю.

Л. В. Юрчук **„Особливості еволюції інклюзії в освітньому просторі України”**

У дослідженні розкрито зміст поняття інклюзії, проаналізовано законодавчу базу інклюзивної освітньої політики та з’ясовано актуальні напрями включення осіб з інвалідністю у вітчизняний освітній простір.

Вирішення проблеми інклюзивної освіти в Україні передбачає соціальне партнерство державних і муніципальних органів влади, освітніх установ, громадських організацій та родин. Нині інклюзивне навчання поширюється у всіх регіонах України.

Ключові слова: інклюзія, освітній простір, люди з інвалідністю, інклюзивні класи, соціальний захист, Загальна декларація прав людини.

А. А. Якименко **„Забезпечення та захист прав і свобод людей з інвалідністю: проблеми дотримання міжнародних стандартів”**

У статті розглянуті проблеми дотримання вимог міжнародних стандартів у галузі забезпечення та захисту прав і свобод людей з інвалідністю. Соціальні стандарти в національному законодавстві України та в міжнародних нормативно-правових актах не втрачають своєї актуальності, оскільки кожна держава проголошує себе соціальною, а відповідно і соціальний захист має бути на високому рівні. Це зумовлено складними процесами, трансформаціями, які відбуваються в правовому, економічному, освітньому, культурному середовищах держави та пов’язано із суттєвими проблемами соціально-економічного розвитку держави. Використання комплексного підходу до дослідження проблемних аспектів дотримання вимог міжнародних стандартів дозволило виявити прогалини у процесі правового забезпеченні їх впровадження.

Ключові слова: міжнародні стандарти, соціальний захист, соціальні гарантії, соціальний мінімум, права, свободи, закон, конвенція.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

В. С. Бондар „**Толерантність як професійна якість майбутнього психолога”**

У статті проаналізовано поняття толерантності, а також значення толерантності як складової професійної компетентності психолога. Досліджено особливості формування толерантності у майбутніх психологів у процесі навчання у вищих учбових закладах.

Ключові слова: толерантність, особистість, суспільство, психолог, професійна компетентність.

О. В. Будкіна, Н. В. Волинець **„Особливості психоемоційних станів онкологічних хворих”**

В статті представлено особливості психоемоційних станів онкологічних хворих та їхнього психоемоційного стресового навантаження, які можуть погіршити перебіг хвороби; описано реакції онкологічних хворих на хворобу; обґрунтовано потребу у створенні підрозділу онкопсихологів для надання психологічної підтримки онкологічним хворим на всіх етапах лікувального процесу та після його закінчення.

Ключові слова: психоемоційні стани онкологічних хворих, стресове навантаження, психоонкологія (онкопсихологія), психосоціальні наслідки онкологічного захворювання, психологічна карта онкологічних хворих, психологічна реабілітація онкологічних хворих.

О. В. Варгата, Ю. Ю. Міхалець **„Особливості психологічної корекції агресивності підлітків”**

У статті автором проаналізовано сутність понять: агресія, агресивність, агресивні реакції, форми ворожих реакцій, девіантна поведінка; визначено форми агресивних реакцій підлітків, форми ворожих реакцій, стадії підліткового віку; охарактеризовано загальні риси агресивних підлітків та становлення агресивної поведінки у підлітків, а також виокреслено вплив особистісних характеристик на прояв агресивності у підлітковому віці.

Ключові слова: агресія, агресивність, агресивні реакції, форми ворожих реакцій, девіантна поведінка.

С. П. Гаврилюк **„Специфіка маркетингу в ресторанному бізнесі”**

Проаналізовано результати діяльності закладів ресторанного господарства України. Досліджено особливості ресторанного маркетингу. Здійснено теоретичний огляд поглядів науковців та розвинуто підходи щодо формування комплексу маркетингу, що дозволило обґрунтувати його оптимальну структуру для ресторанного господарства. Запропонована модель комплексу маркетингу з модифікованою конфігурацією „5Р + 1С”.

Ключові слова: ресторанне господарство, ресторанний маркетинг, послуга ресторанного господарства, особливості ресторанного маркетингу, елементи комплексу маркетингу.

Л. В. Левицька, С. Р. Годлевська **„Теоретичне дослідження категорій компетентності та компетенції в сучасній науці”**

У статті здійснено теоретичний аналіз дослідження різних підходів в тлумаченні поняття „професійна компетентність” та „компетенція” в психологічній науці. Подано розмежування таких понять як „компетентність”, „компетенція”, „компетентний”, „професійна компетентність”. Розглянуто роль діяльності в оволодінні професійними компетенціями. Проведено аналіз різних підходів до розуміння сутності професійної компетентності, що дозволяє розглядати її в динамічному аспекті. Описується система компетентностей, що формується у ході здобуття професійної освіти. Розглядаються компоненти професіоналізму та професійної компетентності.

Ключові слова: компетентність, компетенція, компетентний, професійна компетентність, професіоналізм.

К. О. Гордієнко **„Модель психотерапетичного впливу в залежності від ментальних особливостей клієнта”**

Стаття присвячена феномену ментальності у психології та моделям психотерапевтичного впливу у роботі психолога під час надання психологічної допомоги клієнту. Виходячи з того, що людське суспільство розподіляється на певну кількість ментально-відмінних груп, які мають свої

особливості, практикуючому психологу необхідно володіти навичками спілкування та диференціювання психологічних специфік клієнта.

Ключові слова: ментальність; когнітивний; емоційний; ціннісний; поведінковий компоненти ментальності; психотерапія; моделі психотерапевтичного впливу у роботі психолога.

О. О. Добровіцька **„Деякі аспекти вивчення сутності дефініції „толерантна взаємодія”**

У статті проводиться аналіз науково-методичної літератури, присвяченої висвітленню сутності поняття дефініції „толерантна взаємодія”. Розглянуто складові толерантної взаємодії, якими виступають діалог і поведінка. У діалозі виявляється індивідуальність і осягається своєрідність іншого. Діалог є найвищою формою спілкування, а визначальними його ознаками є: наявність мети діалогу; спрямованість на знаходження істини; істина є однаковою цінністю для всіх учасників діалогу; суб'єкт-суб'єктний характер; рівноправність учасників; толерантність та відповідальність; прагнення конструктивного результату; досягнення взаєморозуміння та раціональної взаємодії у сфері комунікативної і практичної діяльності. Також не існує і єдиного підходу до тлумачення сутності поняття „поведінка”, яке може визначатися як процес взаємодії особистості з довкіллям, обумовлений її індивідуальними особливостями і внутрішньою активністю, що виявляється у вигляді зовнішніх дій і вчинків або як реакція організму на яке-небудь подразнення або вплив чогось.

Ключові слова: толерантність, відповідальність, взаємодія, толерантна взаємодія.

К. Є. Мажаєв, Н. В. Волинець **„Результати емпіричного дослідження віктимної поведінки дітей підліткового віку”**

В статті показано особливості віктимної поведінки підлітків, представлено результати емпіричного дослідження віктимної поведінки дітей підліткового віку та регресійну модель віктимності підлітків.

Ключові слова: віктимна поведінка, віктимність (віктимогенність), віктимогенні чинники, віктимізація, віктимогенні індивідуально-психологічні властивості дитини.

Б. П. Макар, Н. В. Волинець **„Особливості психологічної готовності старшокласників до шлюбно-сімейних стосунків”**

В статті представлено теоретичних аспекти особливостей формування психологічної готовності старшокласників до шлюбно-сімейних стосунків; описано змістовні аспекти психологічної готовності особистості до вступу у шлюб, її компонентне й мотиваційне наповнення, види психологічної готовності особистості до шлюбно-сімейних стосунків; окреслено напрямки формування психологічної готовності старшокласників до шлюбно-сімейних стосунків.

Ключові слова: психологічна готовність до шлюбно-сімейних стосунків, психологічна готовність особистості до вступу у шлюб, мотиви вступу у шлюб.

І. П. Марціновська **„Співвідношення понять стресу, травматичного стресу та посттравматичного стресового розладу у медичній та психолого-педагогічній теорії”**

У статті розглядається феномен посттравматичного стресового розладу. Подано історичний екскурс до становлення понять стресу, травматичного стресу та посттравматичного стресового розладу. Розглянуто поняття стресора, що слугує сполучним елементом між концепціями стресу та травматичного стресу. Аналізуються особливості впливу стресових та травматичних подій на психофізичні реакції дітей та підлітків.

Ключові слова: стрес, травматичний стрес, посттравматичний стресовий розлад, особливості травматизації дітей та підлітків.

М. О. Медвідь, С. М. Кондратюк **„Конфліктологічна компетентність як уміння конструктивного розв'язку конфліктів”**

У статті розглянуто конфліктологічну компетентність у роботах вітчизняних та зарубіжних вчених. Проаналізовано зміст близьких понять „конфліктна компетентність”, „конфліктологічна компетентність”, які вивчаються зарубіжними та вітчизняними науковцями у філософії, педагогіці, психології. На основі узагальненого теоретичного матеріалу вивчено структуру, компоненти, етапи конфліктологічної компетентності. Розглянуто процес формування конфліктологічної компетенції .

Ключові слова: конфлікт, конфліктна компетентність, конфліктологічна компетентність.

І. О. Мрочко, Л. В. Левицька **„Теоретичний аналіз сучасних підходів у дослідженні механізмів психологічного захисту”**

У статті розкриваються сучасні підходи щодо розуміння поняття „механізми психологічного захисту”. Розглянуто новітні дослідження різновидів механізмів захисту особистості та порівняно їх з фундаментальними дослідженнями. Встановлено, що захисні реакції особистості можуть мати примітивний та зрілий характер. Аналіз психологічної літератури виявив той факт, що психологічні захисти можуть як негативно, так і позитивно вплинути на особистісне становлення людини. Рекомендовано робити відмінність між патологічним психологічним захистом і здоровим, постійно присутнім у повсякденному житті.

Ключові слова: психологічні механізми захисту, особистість, різновиди механізмів захисту, особливості захисних реакцій „Я”.

О. О. Островський, Н. В. Волинець **„Заходи психологічної реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій”**

В статті представлено теоретичний аналіз заходів психологічної реабілітації військовослужбовців, які приймали участь у бойових діях; дане визначення поняття „психологічна реабілітація” та визначено її основні напрями; описано методи психологічної реабілітації військовослужбовців, які приймали участь у бойових діях; обґрунтовано практичні заходи психологічної реабілітації військовослужбовців.

Ключові слова: психологічна реабілітація, перебування на війні, раціональна психотерапія, логотерапія, сугестивна психотерапія, трудотерапія, естетотерапія, гейштальттерапія.

Л. І. Перебейнос, Н. В. Волинець **„Соціально-психологічні особливості професійної діяльності та прояву професійного та емоційного вигорання медичного персоналу”**

В статті представлено особливості професійної діяльності медичного персоналу; описано особливості синдрому професійного та емоційного вигорання медичного персоналу; актуалізовано потребу у розробці та реалізації комплексу психологічних заходів щодо профілактики та подолання синдрому професійного та емоційного вигорання медичного персоналу.

Ключові слова: професійна діяльність медичного персоналу, специфічні та неспецифічна професійно важливі якості медичних працівників, властивості особистості медичного працівника, синдром „вигорання”, симптоми синдрому „вигорання”, синдром „професійного та емоційного вигорання”, класифікація симптомів „професійного вигорання”.

С. І. Пузир С. М. Кондратюк **„Особливості організації часового простору життя особистості”**

Стаття спрямована висвітлити актуальне життя сьогодення: ставлення особистості до власного простору та організації життя в часі. Розширення меж власного простору, планування, ефективне використання часу, мотивацію до реалізації поставлених цілей. Розглянуто прояв духовного впливу на свідомість, як розвиток впливає на самоорганізацію часу і просторового життя особистості, досягнення успіху.

Ключові слова: життєвий простір особистості, особливості організації простору, самоорганізація життєдіяльності, відчуття часу, особистість.

І. В. Ролдугіна, А. П. Фрадинська **„Особливості розвитку атракції у працівників соціономічної сфери”**

У статті проаналізовано проблему професійно-комунікативної компетентності фахівців соціономічної сфери у контексті вдосконалення основ формування атракції при здійсненні повсякденних службових обов'язків. Це сприяє активізації роботи з розвитку ініціативності працівників, їхньої когнітивної сфери, рефлексивних навичок, інтересів, здібностей, свободі вибору, розвитку.

Ключові слова: атракція, соціономічна сфера, когнітивна сфера, поведінка.

А. А. Собко, Н. В. Волинець **„Результати опитування соціально-психологічних особливостей жінок, які постраждали від насильства в сім’ї”**

В статті показано психологічні наслідки насильства в сім’ї та представлено результати вивчення загальної ситуації щодо насильства в сім’ї в Деражнянському районі, а також результати дослідження соціально-психологічних особливостей жінок-жертв домашнього насильства.

Ключові слова: насильство, віктимна поведінка жінки, жінки, які постраждали від насильства в сім’ї, психологічні наслідки насильства в сім’ї, корекційно-реабілітаційна робота.

АННОТАЦИИ

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ И ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

О. В. Варгатая, И. А. Завада **„Формирование творческого потенциала будущего психолога средствами инновационных технологий в высшей школе”**

В статье авторами рассматриваются вопросы формирования творческого потенциала будущего психолога средствами инновационных технологий в высшей школе; осуществлен психолого-педагогический анализ литературы по данной проблеме; обосновано и уточнено дефиниции творчество, творческие способности, творческое мышление, творческий потенциал, инновационность, инновационные технологии; охарактеризованы современные технологии в процессе преподавания психологических дисциплин и четко очерченного особенности формирования творческого потенциала будущего психолога посредством использования инновационных технологий в высшей школе.

Ключевые слова: творчество, творческое мышление, творческий потенциал, инновационность, инновационные технологии.

Е. М. Ерошенко „**Формирование компетентностей парапрофессионалов в социальной работе (на примере обучения общественных советников)”**

В статье автор рассматривает современные теории парапрофессионализма в социальной работе, приводит пример формирования практически-ориентированных обучающих программ для взрослых в рамках компетентностного подхода. Также показан процесс подготовки учебного курса для общественных советников в Украине, определены их компетенции как парапрофессионалов в социальной сфере.

Ключевые слова: парапрофессионализм, развитие компетенций, социальная работа, общественные советники.

Р. В. Зозуляк-Случик „**Выбор методологических подходов исследования формирования профессиональной этики будущих социальных работников в университетах”**

В статье проанализированы теоретико-методологические подходы исследования процесса формирования профессиональной этики будущих социальных работников в университетах. Уточнена сущность понятий „структурный подход”, „акмелогичний подход”, „личностно-деятельный подход” в исследовании профессионально-этических компонентов социальной работы. Выделена роль указанных подходов в профессиональной подготовке будущих специалистов социальной сферы.

Ключевые слова: социальный работник, профессиональная этика, университет, системный подход, акмелогический подход, личностно-деятельный подход.

И. В. Казанжи **„Индивидуальная образовательная траектория как важная составляющая профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы”.**

В статье важной составляющей профессиональной готовности студентов определена индивидуальная образовательная траектория. Именно наличие индивидуальной программы образования будет способствовать налаживанию индивидуализации и дифференциации учебного процесса в начальной школе. В исследовании доказано, что для успешной организации индивидуальной мыслительной деятельности младших школьников необходимо использовать средства педагогики партнёрства.

Ключевые слова: гуманная педагогика, индивидуальная мыслительная деятельность, индивидуализация, дифференциация, образовательная программа студента.

С. М. Калаур „**Анализ зарубежного опыта профессиональной подготовки специалистов к решению конфликтов**”

В статье проанализирован зарубежный опыт ведущих стран (Франции, Великобритании, Канады, США, Германии) по профессиональной подготовке будущих специалистов в области разрешения конфликтов. Сосредоточено основное внимание на том, что студенты изучают теорию решения конфликтов, знакомятся с арсеналом методических приемов решения межличностных, межгрупповых и межорганизационных конфликтов, а также исследуют роль медиатора.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, развязывание конфликтов, зарубежный опыт.

С. В. Константинова, С. А. Константинов **„Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в процессе изучения иностранного языка”**

В статье исследован процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции в процессе изучения иностранного языка. Определено понятие межкультурной компетенции. Главной целью обучения иностранному языку определяется формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, которую понимают как способность к межкультурному иноязычного общения. Многочисленными исследованиями доказано, что использование страноведческой и культуроведческой информации в учебном процессе обеспечивает повышение познавательной активности студентов, расширяет их коммуникативные возможности, способствует созданию положительной мотивации на уроке, предоставляет стимул для самостоятельной работы над языком, помогает в решении практических и воспитательных задач предмета.

Ключевые слова: толерантность, межкультурная коммуникативная компетенция, уровень межкультурной компетенции, структурные компоненты межкультурной коммуникации.

Ю. В. Михайличенко **„Формирование англоязычной коммуникативной компетенции будущих журналистов с использованием электронных СМИ**

В статье рассматриваются наиболее перспективные подходы к формированию у студентов факультетов журналистики навыков устойчивой англоязычной компетентности с активным использованием возможностей современных электронных ресурсов. Рассмотрена динамика формирования и развития содержания термина „языковая компетенция” в истории лингвистики и методике преподавания иностранных языков, показаны некоторые пути наиболее эффективного использования различных электронных ресурсов с целью формирования у студентов навыков англоязычного профессионального общения.

Ключевые слова: языковая компетентность, социокультурная компетенция, лингвокультурологии, англоязычные неологизмы.

Ю. Ю. Мосейчук „**Характеристика перспективных методов и форм формирования культуры здоровья будущих учителей физической культуры**”

В статье сосредоточено внимание на характеристике наиболее перспективных методов и форм, которые есть в арсенале преподавателей для формирования культуры здоровья у будущих учителей физической культуры. Проанализированы учебные планы подготовки специалистов и определен спектр учебных дисциплин, которые имеют существенное влияние на формирование культуры здоровья бакалавров и магистрантов. Раскрыт потенциал интерактивных лекций с применением мультимедийных технологий обучения.

Ключевые слова: культура здоровья, методы, формы, учебные планы, учебные дисциплины, интерактивные проблемные лекции, учебно-методические комплексы.

Т. В. Неклюенко, Е. В. Геделевич **„Теоретические аспекты инновационного процесса в подготовке экономистов”**

В статье авторами приведены необходимость совершенствования обучения формирования конкурентоспособных специалистов в инновационном развитии экономики и инновационной культуры, проведен анализ требований современности к качествам экономистов, совершенствование эффективной экономической деятельности специалиста, определена роль образования в формировании способности к инновационной экономической деятельности.

Ключевые слова: инновации, инновационное развитие, инновационный процесс, конкурентоспособная личность, инновационная культура, инновационное развитие экономики, высококвалифицированные специалисты, интерактивные методы, инновационно-активная личность.

А. Ю. Савицкая **„Формирование готовности будущего социального работника к работе с молодежью с особыми потребностями в инклюзивной образовательной среде**”

В статье исследованы сущность и особенности процесса готовности. Проанализированы пути решения проблем готовности будущего социального работника к работе с молодежью с особыми потребностями в инклюзивной образовательной среде на основе отечественных и зарубежных исследований.

Ключевые слова: готовность к профессиональной деятельности, инклюзия, молодежь с особыми потребностями, социальный работник.

Е. В. Сопотницкая **„Разработка и использование комплекса тренинговых упражнений в подготовке будущих учителей физической культуры к тренерской деятельности по игровым видам спорта”**

В статье автором рассмотрены педагогические условия подготовки будущих учителей физической культуры к тренерской деятельности по игровым видам спорта на основе разработки и использования комплекса тренинговых упражнений. Актуальность материала, изложенного в научной статье, обусловлена необходимостью реализации инновационных подходов профессиональной подготовке будущих учителей физической культуры к тренерской деятельности. На основе изучения психолого-педагогической литературы был разработан социально-психологический тренинг, который будет выступать перспективным методом психолого-педагогической подготовки специалистов физического воспитания и спорта, а в частности тренеров по игровым видам спорта.

Ключевые слова: педагогическое условие, тренинг, будущий учитель физической культуры, игровые виды спорта, тренерская деятельность.

Л. А. Черниченко **„Методологические основы подготовки будущих логопедов к инновационной деятельности в условиях инклюзивного дошкольного образования”**

В статье рассматривается и теоретически обосновывается основные методологические подходы подготовки логопедов к инновационной деятельности в условиях инклюзивного дошкольного образования. Раскрыто содержание системного, компетентностного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов. Также охарактеризован совокупность принципов организации и намечены пути совершенствования системы подготовки будущих логопедов к инновационной деятельности в условиях инклюзивного дошкольного образования.

Ключевые слова: методологический подход, системный, компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный, инновационная деятельность, инклюзивное образование.

С. И. Якименко, И. В. Иозис **„Теоретические аспекты профессиональной культуры работника сферы обслуживания”**

В статье авторами рассмотрено особенности сферы обслуживания, проанализировано структуру профессионально важних качеств для работника сферы сервиса, определено основные морально-этические нормы специалистов сферы услуг, рассмотрено главные теоретические аспекты профессиональной культуры работника сферы обслуживания, которые включают в себя профессиональные знания, умения и навыки совместно с морально-этическими нормами и постоянным профессиональным самосовершенствованием.

Ключевые слова: культура, профессиональная культура, сфера обслуживания, образование, этика, мораль, морально-этические нормы.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ, СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИК

В. С. Бастричев **„Проблемы социальной защиты участников антитеррористической операции”**

В статье автором осуществлен анализ нормативно-правовой базы социальной защиты граждан и членов их семей, находящихся на военной службе в Вооруженных Силах Украины, которое гарантировано государством. Сделан вывод о том, что несмотря на конституционные гарантии социальной защиты эта система не обеспечивает необходимого уровня социальной защиты участников АТО, снижает мотивацию военнослужащих, порождает недовольство т.п., в целом негативно влияет на состояние обороноспособности государства. А также, автором даны рекомендации по улучшению уровня социальной защиты участников АТО.

Ключевые слова: военнослужащие, участники АТО, социальная защита.

В. С. Бастричев, Н. А. Островская „**Некоторые аспекты социальной защиты: реформирование пенсионного обеспечения и „осовременивания” пенсий”**

В статье рассматриваются вопросы реформирования пенсионного обеспечения и „осовременивание” пенсий. Авторы доказывают необходимость реформирования пенсионной системы, приводить аргументы, которые требуют сделать это немедленно. Особое внимание авторы уделяют ухудшению демографической ситуации в стране, росту дефицита бюджета Пенсионного фонда, особенности выбора путей преодоления этого явления. Исследование проводится с использованием нововведений в законодательной базе для пенсионного обеспечения.

Ключевые слова: пенсионная реформа, пенсионная система, модернизации пенсий, увеличение страхового стажа, возраст выхода на пенсию, бюджет Пенсионного фонда, пересчет пенсий, индексация пенсий.

А. В. Дуля, Т. Г. Веретенко **„Роль общественных организаций в осуществлении социальной поддержки семей участников антитеррористической операции”**

В статье проанализированы содержательно-технологическое обеспечение социальной поддержки семей участников антитеррористической операции в общественных организациях. Представлены результаты эмпирического исследования состояния осуществления социальной поддержки семей участников антитеррористической операции в общественных организациях. Определены проблемы, с которыми семьи участников антитеррористической операции чаще всего обращаются к общественным организациям и услуги предоставляемые в данных организациях.

Ключевые слова: общественные организации, группы самопомощи, семьи участников антитеррористической операции, социальная поддержка, участники антитеррористической операции.

Л. В. Кальченко **„Реинтеграция воспитанников интернатных учреждений в биологические семьи как системная составляющая превенции социального сиротства: нормативно-правовая основа”**

В статье раскрывается важность активизации процесса деинституциализации детей-сирот и детей, лишённых родительской опеки, а также значимость реинтеграции воспитанников интернатных учреждений в биологические семьи як важной составляющей системы превенции социального сиротства. Раскрыто сущность понятий „реинтеграция” и „реинтеграция детей, лишённых родительской опеки”, „репликативное сиротство”. Определены нормативно-правовые основания процесса реинтеграции детей из интернатных учреждений в биологическую семью, а также раскрыты правовые механизмы возвращения ребёнка к биологическим родителям либо под опеку близких родственников.

Ключевые слова: деинституциализация; дети, лишённые родительской опеки; реинтеграция; социальное сиротство; репликативное сиротство; правовой механизм реинтеграции воспитанников интернатных учреждений.

Ю. В. Копочинская, О. И. Колядич **„Культура здоровья как основа реабилитационного процесса”**

Работа посвящена концепции, проблемам формирования здоровья населения, прогнозам ее дальнейшего развития; техногенной деятельности человека, возникновения разнообразных заболеваний, патологий; экологическим проблемам здоровья.

В статье рассмотрена необходимость нового подхода к процессу профессиональной подготовки специалистов, которые бы в полной мере отвечали не только за борьбу с патологическими состояниями, но и несли ответственность за формирование качественного здоровья населения.

Ключевые слова: здоровье населения, культура здоровья, профилактика, деградация здоровья, концепция здоровья.

В. Э. Левицкий „**Отдельные рекомендации по преодолению и профилактике зависимости подростков от компьютерных игр”**

В статье описываются отдельные психолого-педагогические особенности подростков, которые могут провоцировать формирование компьютерной зависимости; рассмотрены виды и условная классификация компьютерных игр; определена роль компьютерных игр в досуге подростков; освещаются отдельные рекомендации по социально-педагогическому преодолению и профилактике зависимости подростков от компьютерных игр. В статье отмечается что современные информационные технологии в целом, и компьютерные технологии в частности, существенно трансформировали структуру жизнедеятельности детей.

Ключевые слова: компьютерная зависимость, подростки, компьютерные игры, профилактика, преодоление, виртуальная реальность.

О. И. Онипченко **„Совместное обучение мальчиков и девочек как фактор полового воспитания детей и подростков (начало XX века)”**

Автором статьи указаны ключевые позиции полового воспитания детей и подростков начала XX века через решение вопросов совместного обучения и воспитания: 1) мужчина и женщина, как равноценные деятели общественной жизни, должны получать одинаковое по широте и всесторонности образование; 2) обучение мальчиков и девочек в интересах обоих полов, самой школы и нравственного оздоровления общества, должно быть совместным на всех ступенях; 3) различия в ходе психического развития мальчиков и девочек не могут служить препятствием для совместного обучения; 4) совместное обучение возможно только в школе нового типа, широко понимающей задачи воспитания и стремящейся к индивидуализации обучения.

Ключевые слова: половое воспитание, совместное обучение мальчиков и девочек, нравственное оздоровление общества, права мужчин и женщин.

О. О. Тютимов, А. П. Фрадинская **„Перспективы развития и защищенность современной украинской молодежи”**

В статье рассматривается проблема перспективы развития и защищенности современной украинской молодежи. Освещены актуальные потребности современных молодых людей, которые имеют место в их жизнедеятельности и самореализации в социальной среде, а именно: эффективная первичная профессионализация, успешное трудоустройство после окончания высших учебных заведений, обеспеченность собственным жильем. Описаны основные принципы и мероприятия государственной молодежной политики в Украине, целью которых является содействие улучшению социального положения молодых украинцев.

Ключевые слова: развитие, защищенность, самореализация, профессионализация, украинская молодежь, социальная среда.

Г. П. Чуфай, С. М. Кондратюк **„Проблема адаптации к новым условиям учебного заведения”**

Статья посвящена освещению проблемы адаптации первоклассников к новым условиям учебного заведения. В результате анализа и обобщения научно-методических публикаций выявлено трудности социально-психологической адаптации ребенка к требованиям обучения в школе, условия, факторы, этапы эффективной адаптации первоклассников.

Ключевые слова: адаптация, школьная адаптация, адаптационный процесс.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛЮДЕЙ В ИНТЕГРИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ В СВЕТЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОНВЕНЦИИ О ПРАВАХ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

А. С. Арищенко **„Имплементация универсального дизайна для обучения в университете США”**

Имплементация универсального дизайна для обучения в системе высшего образования Украины является новым подходом в организации учебного процесса. В статье рассмотрена сущность таких основных терминов, как универсальный дизайн, вспомогательные технологии, универсальный дизайн для обучения. Исследованы принципы универсального дизайна для обучения и примеры их имплементации в университетах США. Организация учебного процесса с учетом принципов УДО предоставляет студентам университета выбор практически при каждой форме работы.

Ключевые слова: универсальный дизайн, универсальный дизайн для обучения, вспомогательные технологии, высшее образование, принципы универсального дизайна

Л. Б. Герасименко Т. В. Грасименко **„Особенности воспитательных инноваций процесса добрачной подготовки студенческой молодежи в инклюзивной образовательной бреде”**

В статье рассматриваются инновационные аспекты подготовки личности будущего семьянина в условиях высшей школы, обосновываются концептуальные основы и особенности реализации воспитательных инноваций в содержании и методике добрачной подготовки студенческой молодежи в условиях инклюзивной образовательной среды. Воспитательные инновации рассматриваются как комплексный целенаправленный процесс и результат создания, распространения и использования педагогических новшеств.

Ключевые слова: добрачная подготовка, воспитательные инновации, концептуальные основы воспитательных инноваций, особенности реализации воспитательных инноваций, инклюзивная образовательная среда

Т. В**.** Григорчук **„Тестирование как средство обеспечения эффективности контроля знаний в дистанционном обучении лиц с особыми потребностями”**

В статье рассмотрены основные виды тестовых заданий, пригодных для проверки знаний студентов с особыми потребностями в дистанционной форме обучения. Доказано, что такая форма проверки знаний для данного типа контингента студентов является наиболее оправданной с точки зрения обеспечения комфорта процесса проверки знаний, что, в свою очередь, способствует повышению качества самого процесса обучения. Указано на имеющийся педагогический инструментарий для разработки дистанционного тестирования в сетях.

Ключевые слова: контроль знаний, тестирование, эффективность обучения лиц с особыми потребностями, формы тестового контроля знаний, тестирования в дистанционной форме обучения.

В. В. Давыденко **„Становление инклюзивного образования как фактор формирования социального государства: нормативно-правовое обеспечение”**

В статье исследованы становления инклюзивного образования как фактора формирования социального государства в аспекте нормативно-правового обеспечения. Установлено, что на определенном этапе социального развития инклюзивное образование, влияя непосредственно на формирование и развитие нормативно-правовой базы социального государства, превращается в двуединый фактор – реабилитацию и образование лиц с ограничениями жизнедеятельности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социальное государство, политика.

А. В. Давыденко **„Роль инклюзивного образования в развитии и становлении Украины как социального государства”**

В статье определены роли и подходы к активизации развития инклюзивного образования. Установлено, что инклюзивное образование все больше становится сверхважным условием и фактором развития Украины как социального государства.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социальное государство, социальная политика.

Л. Л. Дикая **„Проблемы формирования креативности в инклюзивном среде: историко-теоретический аспект”**

В статье освещены особенности формирования креативности в инклюзивной среде, в частности осуществлен ретроспективный анализ проблемы развития креативности в учебном заведении; раскрыты теоретические аспекты формирования и становления креативности как основы всестороннего развития личности; определены и теоретически обоснованы основные параметры, которые характеризуют педагогическую креативность.

Ключевые слова: интеллектуальные способности, креативность, мышление, мотивация, учебное заведение, творческие способности.

В. М. Мазур **„К вопросу социализации студентов с особенными образовательными потребностями”**

В статье раскрыты особенности социализации студентов с особыми образовательными потребностями. Проанализированы условия их успешной социализации. Необходимость внедрения в учебный процесс специальных методов, новых педагогических технологий, которые бы улучшили учебный процесс этой категории студентов.

Ключевые слова: студенты с особыми образовательными потребностями, психолого-педагогические особенности, социализация, адаптация.

Н. В. Максименко **„К вопросу о сущности и месте основ безопасности жизнедеятельности в системе образования учащихся с нарушениями интеллектуального развития младшего школьного возраста”**

Статья содержит результаты анализа отдельных научно-практических взглядов на вопросы сущности и содержания безопасности жизнедеятельности. Проблема исследования связана с необходимостью создания методики коррекционно-воспитательной работы по формированию представлений, знаний, умений и навыков безопасной жизнедеятельности у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития с учетом их психофизических, возрастных, адаптационных возможностей и достижений в области методического обеспечения коррекционно-развивающего учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, воспитательная работа, дети с нарушениями интеллектуального развития, принципы, методика, источники воспитательного воздействия.

С. П. Миронова **„Развитие инклюзивного образования: от Саламанки до Украины”**

В статье рассмотрены основные тенденции развития инклюзивного образования в Украине с позиций реализации Саламанкский декларации и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями. Выделены основные проблемы и вызовы на пути реализации задекларированных международных норм и намечены пути их решения. Рассмотрены пути имплементации лучших достижений системы специального образования в учебную парадигму в условиях инклюзии.

Ключевые слова: инклюзия, специальное образование, лица с особыми потребностями.

А. Н. Мирян **„Комплексное сопровождение лиц с особыми потребностями к обучению в условиях инклюзии (на примере Николаевского межрегионального института развития человека Университета „Украина”)”**

В статье освещается вопрос комплексного сопровождения лиц с особыми потребностями в обучении в условиях инклюзивного образования. Затронут вопрос инклюзии в высшем учебном заведении. Обосновано и доказана необходимость распространения инклюзивного образования в высших учебных заведениях. Представлено внедрение комплексного подхода в обучении студентов с особыми потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, особенности инклюзии в высшем учебном заведении, комплексный подход, студенты, сопровождение, социализация.

Л. В. Наконечная **„Ретроспектива развития образования лиц особыми потребностями в Канаде: первые этапы”**

В статье представлено анализ концептуальных положений начального этапа внедрения инклюзивного образования в Канаде. Сейчас в Украине инклюзия активно распространяется, это актуализирует необходимость изучения и использования опыта других стран с учетом специфики современных реалий. Особенный интерес представляют страны Северной Америки, в частности Канады, поскольку эта страна имеет достаточно большую историю инклюзивного обучения. Проведенный анализ даст возможность использовать наиболее эффективные стратегии инклюзии в образовательной системе Украины. Определение общих компонентов и специфических особенностей реализации инклюзивного обучения на основе идейных трактовок, позволит определить основоположные составляющие инклюзивной формы обучения и эффективно использовать положительный опыт западных стран в украинских реалиях.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное обучение в Канаде, концептуальные подходы, педагогическая парадигма инклюзивного образования.

Е. А. Новикова **„Социально-психологические условия развития детей с расстройствами аутистического спектра”**

В статье раскрыто содержание потребностей детей с расстройствами аутистического спектра и определены социально-психологические условия, при которых эти потребности могут реализоваться. Прописано ресурсы среды и ресурсы детей с аутизмом, а именно коррекционно-развивающая работа с выполнением системности, интенсивности и последовательности, выдвигают в службу раннего вмешательства.

Ключевые слова: аутизм, особые потребности, ресурсы среды.

И. Н. Родименко **„Инклюзивное обучение: проблемы и пути внедрения”**

Инклюзивное обучение: проблемы и пути внедрения. В статье представлено анализ концептуальных положений внедрения инклюзивного образования. Сейчас в Украине инклюзия активно распространяется, это актуализирует необходимость изучения и анализа педагогических систем, использование которых традиционно успешны. Проведенный анализ даст возможность использовать наиболее эффективные стратегии инклюзии в образовательной системе Украины. Определение общих компонентов и специфических особенностей реализации инклюзивного обучения на основе идейных трактовок, позволит определить основоположные составляющие инклюзивной формы обучения и эффективно использовать положительный опыт западных стран в украинских реалиях.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное обучение, концептуальные подходы, анализ педагогических систем, педагогическая парадигма инклюзивного образования.

М. И. Скильская **„Сотрудничество учебного заведения с местными органами государственной власти и органами местного самоуправления – залог обеспечения равного доступа к качественному образованию детям с особенными потребностями”**

В статье акцентировано, что законодательство декларирует права детей с особенными образовательными потребностями на развитие, получение образования, но вместе с тем, не указывает на практические механизмы их реализации. Потому на практике необходимо изыскивать пути и способы их выполнения. Один из важнейших – тесное сотрудничество с органами государственной власти и органами местного самоуправления путем заключения меморандумов по вопросам инклюзии.

Ключевые слова: Образование, интеграция, меморандум, сотрудничество

Е. Н. Цимбалюк **„Развитие социально-коммуникативной компетентности студентов с особыми потребностями в процессе изучения профессиональной дисциплины „Теория и практика социальной работы”**

Проанализирована проблема социально- коммуникативной компетентности студентов с особенными потребностями, определены ее методы и формы развития, в учебном процессе. В структуре коммуникативной компетентности будущего социального работника выделены гностический, конативный и эмоциональный компоненты, обусловливающие определенную специфику их реализации в ходе изучения студентами дисциплины „Теория и практика социальной работы”.

Ключевые слова: социальная компетентность, коммуникативная компетентность, студенты с особыми потребностями, социальная работа.

Р. И. Чаланова, Л. М. Якобчук **„Новый методологический подход при изучении студентами с нарушением слуха теоретических дисциплин специальности „Физическая терапия, эрготерапия”**

Материал, изложенный в статье, посвящен вопросу усовершенствования педагогического процесса на курсе физической терапии у лиц с нарушениями слуха. Учитывая прямые нарушения и опосредованные сенсорные отклонения у лиц с нарушениями или отсутствием слуха, работа со студентами требует оригинального и усиленного подхода в изложении учебного материала. В работе преподавателя и его ассистента с медицинским образованием предлагаются способы активации визуального восприятия, образного мышления, коллективного обсуждения с использованием предложенного методологического подхода, так называемых опорных информационных элементов.

Ключевые слова*:* лица с нарушениями слуха, обучение, опорный элемент, образное мышление, компенсаторные механизмы.

Н. С. Чорноус **„Факторы развития лидерских качеств у лиц с инвалидностью в системе высшего образования”**

Статья посвящена проблеме развития лидерских способностей студентов с инвалидностью во время обучения в высших учебных заведениях. Выдвигается и теоретически обосновывается гипотеза, что студенческий период является сензитивным периодом для развития лидерских качеств. Определены специфические качества, присущие лидеру. Сформулирована идея дальнейших исследований особенностей развития лидерских качеств у студентов с инвалидностью.

Ключевые слова: лидерство, лидерские качества, студенты с инвалидностью.

Л. В. Юрчук **„Особенности эволюции инклюзии в образовательном пространстве Украины”**

В исследовании определена суть понятия инклюзии, проанализировано законодательную базу инклюзивной политики и выделены актуальные направления развития инклюзии в отечественном образовательном пространстве Украины.

Решение проблемы инклюзивного образования в Украине предусматривает социальное партнерство государственных, муниципальных органов власти, образовательных учреждений, гражданских организаций и семей.

Ключевые слова: инклюзия, образовательный пространство, люди с инвалидностью, социальная защита, Всеобщая декларация прав человека.

А. А. Якименко **„Обеспечение и защита прав и свобод людей с инвалидностью: проблемы соблюдения международных стандартов”**

В статье рассмотрены проблемы соблюдения требований международных стандартов в области обеспечения и защиты прав и свобод людей с инвалидностью. Социальные стандарты в национальном законодательстве Украины и в международных нормативно-правовых актах не теряют своей актуальности, поскольку каждое государство провозглашает себя социальным, а соответственно и социальная защита должна быть на высоком уровне. Это обусловлено сложными процессами, трансформациями, которые происходят в правовом, экономическом, образовательном, культурном средах государства и связано с существенными проблемами социально-экономического развития государства. Использование комплексного подхода к исследованию проблемных аспектов соблюдения требований международных стандартов позволило выявить пробелы в процессе правового обеспечении их реализации.

Ключевые слова: международные стандарты, социальная защита, социальные гарантии, социальный минимум, права, свободы, закон, конвенция.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

В. С. Бондарь **„Толерантность как профессиональное качество будущего психолога”**

В статье проанализированы понятие толерантности, а также значение толерантности как составляющей профессиональной компетентности психолога. Исследованы особенности формирования толерантности у будущих психологов в процессе обучения в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: толерантность, личность, общество, психолог, профессиональная компетентность.

О. В. Будкина, Н. В. Волынец **„Особенности психоэмоциональных состояний онкологических больных”**

В статье представлены особенности психоэмоциональных состояний онкологических больных и их психоэмоциональной стрессовой нагрузки, которые могут ухудшить течение болезни; описано реакции онкологических больных на болезнь; обоснована необходимость в создании подразделения онкопсихологов для оказания психологической поддержки онкологическим больным на всех этапах лечебного процесса и после его окончания.

Ключевые слова: психоэмоциональные состояния онкологических больных, стрессовая нагрузка, психоонкология (онкопсихология), психосоциальные последствия онкологического заболевания, психологическая карта онкологических больных, психологическая реабилитация онкологических больных.

О. В. Варгатая, Ю. Ю. Михалец **„Особенности психологической коррекции агрессивности подростков”**

В статье автором проанализированы сущность понятий: агрессия, злость, агрессивные реакции, формы враждебных реакций, девиантное поведение; определены формы агрессивных реакций подростков, формы враждебных реакций, стадии подросткового возраста; охарактеризованы общие черты агрессивных подростков и становление агрессивного поведения у подростков, а также четко очерченного влияние личностных характеристик на проявление агрессивности в подростковом возрасте.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, агрессивные реакции, формы враждебных реакций, девиантное поведение.

С. П. Гаврилюк **„Специфика маркетинга в ресторанном бизнесе”**

Проанализированы результаты деятельности заведений ресторанного хозяйства Украины. Исследованы особенности ресторанного маркетинга. Осуществлен теоретический обзор взглядов ученых и развиты подходы к формированию комплекса маркетинга, что позволило обосновать его оптимальную структуру для ресторанного хозяйства. Предложена модель комплекса маркетинга с модифицированной конфигурацией „5Р + 1С”.

Ключевые слова: ресторанное хозяйство, ресторанный маркетинг, специфика ресторанного маркетинга, услуга ресторанного хозяйства, комплекс маркетинга.

Л. В. Левицкая, С. Г. Годлевская **„Теоретическое исследование категорий компетентности и компетенции в современной науке”**

В статье осуществлен теоретический анализ исследования различных подходов в толковании понятия „профессиональная компетентность” и „компетенция” в психологической науке. Подано разграничения таких понятий как „компетентность”, „компетенция”, „компетентный”, „профессиональная компетентность”. Рассмотрены роль деятельности в овладении профессиональными компетенциями. Проведен анализ различных подходов к пониманию сущности профессиональной компетентности, позволяет рассматривать ее в динамическом аспекте. Описывается система компетенций, который формируется в ходе получения профессионального образования. Рассматриваются компоненты профессионализма и профессиональной компетентности.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, компетентный, профессиональная компетентность, профессионализм.

Е. А. Гордиенко **„Модель психотерапевтического воздействия в зависимости от ментальных особенностей клиента”**

Статья посвящена феномену ментальности в психологии и моделям психотерапевтического воздействия в работе психолога при оказании психологической помощи клиенту. Исходя из того, что человеческое общество делится на определенное количество ментально разных групп, которые имеют свои особенности, практикующему психологу необходимо обладать навыками общения и дифференцировки психологических специфик клиента.

Ключевые слова: ментальность; когнитивный; эмоциональный; ценностный; поведенческий компоненты ментальности; психотерапия; модели психотерапевтического воздействия в работе психолога.

Е. А. Добровицкая **„Некоторые аспекты изучения сущности дефиниции „толерантное взаимодействие”**

В статье проводится анализ научно-методической литературы, посвященной освещению сущности понятия дефиниции „толерантная взаимодействие”. Рассмотрены составляющие толерантного взаимодействия, которыми выступают диалог и поведение. В диалоге проявляется индивидуальность и постигается своеобразие другого. Диалог является высшей формой общения, а определяющими его признаками являются: наличие цели диалога; направленность на нахождение истины; истина одинакова ценностью для всех участников диалога; субъект-субъектный характер; равноправие участников; толерантность и ответственность; стремление конструктивного результата; достижения взаимопонимания и рационального взаимодействия в сфере коммуникативной и практической деятельности. Также не существует и единого подхода к толкованию сущности понятия „поведение”, которое может определяться как процесс взаимодействия личности с окружающей средой, обусловленный ее индивидуальными особенностями и внутренней активностью, которая проявляется в виде внешних действий и поступков или как реакция организма на какое-либо раздражение или влияние чего-то.

Ключевые слова: толерантность, ответственность, взаимодействие, толерантный взаимодействие.

К. Е. Мажаев, Н. В. Волынец **„Результаты эмпирического исследования виктимного поведения детей подросткового возраста”**

В статье показаны особенности виктимного поведения подростков, представлены результаты эмпирического исследования виктимного поведения детей подросткового возраста и регрессионную модель виктимности подростков.

Ключевые слова: виктимное поведение, виктимность (виктимогенность), виктимогенные факторы, виктимизация, виктимогенные индивидуально-психологические свойства ребенка.

Б. П. Макар, Н. В. Волынец „Особенности психологической готовности старшеклассников к брачно-семейным отношениям”

В статье представлены теоретические аспекты особенностей формирования психологической готовности старшеклассников к брачно-семейным отношениям; описано содержательные аспекты психологической готовности личности к вступлению в брак, ее компонентное и мотивационное наполнения, виды психологической готовности личности к брачно-семейным отношениям; определены направления формирования психологической готовности старшеклассников к брачно-семейным отношениям.

Ключевые слова: психологическая готовность к брачно-семейных отношений, психологическая готовность личности к вступлению в брак, мотивы вступления в брак.

И. П. Марциновская **„Соотношение понятий стресса, травматического стресса и посттравматического стрессового растройства в медицинской и психолого-педагогической литературе”**

В статье рассматривается феномен посттравматического стрессового растройства; история становления понятий стресса, травматического стресса и посттравматического стрессового расстройства. Рассмотрено понятие стрессора, как соединительного звена между концепциями стресса и посттравматического стресса. Анализируются особенности воздействия травмирующих ситуаций на психофизиологию детей и подростков.

Ключевые слова*:* стресс, травматический стресс, посттравматическое стрессовое растройство, особенности травматизации детей и подростков.

Н. А. Медведь, С. М. Кондратюк **„Конфликтологическая компетентность как умение конструктивного решения конфликтов”**

В статье рассмотрены конфликтологическую компетентность в работах отечественных и зарубежных ученых. Проанализировано содержание близких понятий „конфликтная компетентность”, „конфликтологическая компетентность”, которые изучаются зарубежными и отечественными учеными в философии, педагогике, психологии. На основе обобщенного теоретического материала изучена структура, компоненты, этапы конфликтологической компетентности. Рассмотрен процесс формирования конфликтологической компетенции.

Ключевые слова: конфликт, конфликтная компетентность, конфликтологическая компетентность.

И. А. Мрочко, Л. В. Левицкая **„Теоретический анализ современных подходов в исследовании механизмов психологической защиты”**

В статье раскрываются современные подходы к пониманию понятия „механизмы психологической защиты”. Рассмотрены новейшие исследования разновидностей механизмов защиты личности и сравнительно их с фундаментальными исследованиями. Установлено, что защитные реакции личности могут иметь простой и зрелый характер. Анализ психологической литературы обнаружил тот факт, что психологические защиты могут как негативно, так и позитивно повлиять на личностное становление человека. Рекомендуется делать различие между патологическим психологической защитой и здоровым, постоянно присутствует в повседневной жизни.

Ключевые слова: психологические механизмы защиты, личность, разновидности механизмов защиты, особенности защитных реакций „Я”.

А. А. Островский, Н. В. Волынец **„Мероприятия психологической реабилитации военнослужащих - участников боевых действий”**

В статье представлен теоретический анализ мероприятий психологической реабилитации военнослужащих, принимавших участие в боевых действиях; дано определение понятия „психологическая реабилитация“ и определены ее основные направления; описаны методы психологической реабилитации военнослужащих, принимавших участие в боевых действиях; обоснованы практические меры психологической реабилитации военнослужащих.

Ключевые слова: психологическая реабилитация, пребывание на войне, рациональная психотерапия, логотерапия, суггестивная психотерапия, трудотерапия, эстетотерапия, гейштальттерапия.

Л. И. Перебейнос, Н. В. Волынец **„Социально-психологические особенности профессиональной деятельности и проявления профессионального и эмоционального выгорания медицинского персонала”**

В статье представлены особенности профессиональной деятельности медицинского персонала; описаны особенности синдрома профессионального и эмоционального выгорания медицинского персонала; актуализировано потребность в разработке и реализации комплекса психологических мероприятий по профилактике и преодолению синдрома профессионального и эмоционального выгорания медицинского персонала.

Ключевые слова: профессиональная деятельность медицинского персонала, специфические и неспецифическая профессионально важные качества медицинских работников, свойства личности медицинского работника, синдром „выгорания”, симптомы синдрома „выгорания”, синдром „профессионального и эмоционального выгорания”, классификация симптомов „профессионального выгорания”.

С. И. Пузырь, С. М. Кондратюк **„Особенности организации временного пространства жизни личности”**

Статья направлена осветить актуальность жизни настоящего: отношение личности к собственному пространству и организации жизни во времени. Расширение границ собственного пространства, планирование, эффективное использование времени, мотивацию к реализации поставленных целей. Рассмотрены проявление духовного воздействия на сознание, как развитие влияет на самоорганизацию времени и пространственного жизни личности, достижения успеха.

Ключевые слова: жизненное пространство личности, особенности организации пространства, самоорганизация жизнедеятельности, чувство времени, личность.

И. В. Ролдугина, А. П. Фрадинская **„Особенности развития аттракции у работников социономической сферы”**

В статье проанализирована проблема профессионально-коммуникативной компетентности специалистов социономической сферы в контексте усовершенствования основ формирования аттракции при совершении повседневных служебных обязанностей. Это активизирует работу по развитию инициативности работников, их когнитивной сферы, рефлексивных навыков, интересов, способностей, свободы выбора, развития.

Ключевые слова: аттракция, социономическая сфера, когнитивная сфера, поведение.

А. А. Собко, Н. В. Волынец **„Результаты опроса социально-психологических особенностей женщин, пострадавших от насилия в семье”**

В статье показано психологические последствия насилия в семье и представлены результаты изучения общей ситуации о насилии в семье в Деражнянском районе, а также результаты исследования социально-психологических особенностей женщин-жертв домашнего насилия.

Ключевые слова: насилие, виктимное поведение женщины, женщины, пострадавшие от насилия в семье, психологические последствия насилия в семье, коррекционно-реабилитационная работа.

ANNOTATION

MODERN PROBLEMS OF TRAINING SPECIALISTS AND FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE

O. Vargata. I. Zavada **„Formation of the creative potential of the future psychologist by of innovative technologies in high school"**

In the article the authors consider the formation of creative the potential of the future psychologist by means of innovative technologies in high school. A psychological and pedagogical analysis of literature on the relevance of the issue of forming the creative potential of a future psychologist by means of innovative technologies in high school was made. It was justified and refined definitions of creativity, creative abilities, creative thinking, creative potential, innovation, innovative technologies. The innovative technologies were considered. Especially studied their application. In particular, modern ones are described technology in the teaching of psychological disciplines and outlined peculiarities of forming the creative potential of a future psychologist by using innovative technologies in higher education. It was analyzed the domestic and foreign experience of using information technologies in the teaching of psychological disciplines in high school. The essence of case-technology, which is a method of analysis revealed specific situations. The essence and technology of business game and discussion was revealed. The method of holding a discussion was described. It consists of three stages. It was studied the technique of holding a round table as one of the forms of the public discussion or coverage of some issues when the participants are expressed in the specified order; meeting, discussing issues with equal rights of participants. It was solved the essence of the social-psychological training, as a branch of practical psychology, focused on the using active methods of group psychological work with the purpose development of competence in communication. It was revealed the technologies of project methodology as one of the methods of active inclusion of students work. Investigated that the introduction and using an innovative technology in education is an important condition for the successful preparation of future psychologists, professionals and masters of sociological profile.

Key words: creativity, creative thinking, creative potential, innovation, innovative Technologies.

K.Yeroshenko **„Designing Competencies of Paraprofessionals in Social Work (The Case of Community Advisers)"**

The paper reviews the concept of paraprofessionalism in social work. The reasons why paraprofessional activities are so important to the community development are also shown in the study, and a set of dilemmas in the professional and paraprofessional activities in the process of the institutionalization are discussed. Nonetheless the main question discussed is about designing competencies for paraprofessionals. Training programs are based on these competencies, though there are any standards in roles and functions of paraprofessional, for roles differs one from another depending on the needs of the community. That makes a great challenge in designing such programs. The typical paraprofessional roles in social sector are shown in the study relatively to the position they hold in educational, social, law, and medical sectors.

The study reveals tendencies in developing training programs abroad, and it reviews the process in designing the training program for newly implemented network of paraprofessionals in Ukrainian social sector – community advisers. For this is the first experimental paraprofessional network in Ukraine, a number of questions arise in the process of the institutionalization of this network: what competences should be developed, how to design a training program, who should design it. The training program is based on the desk-review analysis of the experience of other countries, after in the process of action research, using participative ranking methodology and discussion with experts, topics to include in the program were chosen, and approved by the trainers for community advisers during the training of trainers. The whole process of designing and its results are presented in the study.

The findings of the study can be used as an example for developing educational programs within the experimental design, for example, for paraprofessional community activists or for people who perform brand new roles in the community life.

Key words: paraprofessionalism, competencies development, social work, community advisers.

R. Zozulyak-Sluchyk „**Choice of methodological approaches to the study of the formation of professional ethics for future social workers at universities"**

To conceptual approaches to the formation of the professional ethics of the future social worker at the university, we propose to include the humanistic, deontological, axiological, systemic, competence, personality and activity, acmeological, which help to optimize the formation of a competent specialist in the social sphere. All of them are methodologically valuable in our study, however, we want to further dwell on the systemic, acmeological and personality-activity.

The purpose of the article is the analysis of methodological approaches in the study of the formation of professional ethics of future social workers in universities.

Research methods. We have used theoretical methods such as analysis of the psychological, pedagogical, sociological scientific basis for analyzing the methodological approach of the study.

The result of the analysis of material were elaborated conclusions:

1. The principle of the aclemological approach is aimed at transforming the student - the future social worker from a professional, largely relying on his self-actualization, self-education, self-development. The teacher does not educate, teach, but activates, stimulates desire, forms the motives of students for self-development, studies its activity, creates conditions for independent movement. Self-development of students depends on the creative direction of the educational process.

2. The process of professional and ethical formation of the future social worker acquires an optimal character, when the student acts as the subject of the educational process. This pattern determines the unity of realization of activity and personal approaches.

3. Professional ethics realizes its function of student development only if it activates, excites the person to the activity. The more diverse and more productive the activity is for him, the more effective the mastery of professional morals and reflected in professional skills.

Key words: social worker, professional ethics, university, system approach, akmelogy approach, personality-activity approach.

I. V. Kazanzhy **"Individual educational trajectory as an important component of a primary school future teacher's professional preparation".**

In the article it is told about the necessity of fundamental and professional preparation of future primary school teachers. Individual educational trajectory is defined as a main component of a students' professional readiness. The very presence of the individual educational programme will promote regulation of individualization and differentiation of the primary school learning process. In the research it is proved that it is necessary to use means of the partnership pedagogy for successful organization of primary pupils individual intellectual activity.

Possession the ability to study programmes the individual experience of the successful work of students, prevents overload, promotes cognitive activity, initiative, rational use of time and means of teaching. It is equally important that a person who is accustomed to study independently is not lost in a new cognitive and life situation, does not stop if there are no ready decisions, does not wait for hints. The person independently searches for sources of information, ways of solving, because the ability to learn changes the style of thinking and the life of the personality.

Individual educational trajectory is a personal way of realizing the personal potential of each student in education. In close cooperation with a pupil and his parents, a qualified teacher or a group of teachers should identify the main inclinations, talents, and abilities of the child. Creating an individual educational trajectory transforms the student into a teacher's partner in the process of their own development. Researchers note that the student, who is actively involved in the development of the educational trajectory, is growing above all in his own eyes. It helps to increase self-esteem, activates the child's interest for new knowledge, promotes intellectual development and independence.

The partnership pedagogy is a powerful stream of the humane pedagogy. The humane pedagogy absorbs pedagogy of cooperation and gives its philosophical substantiation. Basic ideas of partnership pedagogy are: the attention of the teacher to the students, the involvement of children in learning, which causes them a joyful feeling of success and movement forward; the teacher must instil confidence in the students by all means so that the goal will be achieved and the topic will be well-learned; providing students with reference signals to ensure better understanding, structuring and memorizing the material; the exclusion of all means of coercion from the arsenal of pedagogical means, besides an assessment; giving a child the freedom to choose in the learning process; the use of self-analysis, which implements the idea of collective analysis. When students know that their work will be appreciated not only by the teacher but by the team as well, they will work much more diligently; creation of common life goals and values in the classroom, for which it is necessary to develop the abilities and inclinations of a child in the activities of interest, to give freedom of creativity.

Keywords: humane pedagogy, partnership pedagogy, individual intellectual activity, ability to learn, individualization, differentiation, students' educational programme.

S. Kalaur „**Analysis of foreign experience of professional training of specialists to conflict resolution**”

The article analyzes the foreign experience of the leading countries (France, Great Britain, Canada, USA, Germany) regarding the training of future specialists in the field of conflict resolution. According to the European model of the organization of higher education, the professional training of future specialists should be implemented on the terms of an interdisciplinary approach that provides system thinking, directs the professional competence of the future specialist to understanding the essence and identifying effective ways of preventing and solving social problems and conflicts.

It has been established that the content of the curriculum of future professionals of social sphere in the UK is reduced to six units: 1) Communication and hiring, promotion and support; 2) Assistance to the client; 3) Analysis and planning; 4) Intervention in the life of the client and providing him with the necessary social services; 5) Work in the organization; 6) Development of professional competence.

It was found out that the greatest prospect during the teaching of conflictological disciplines in US universities are the following methods of training:discussion, brainstorming; video view; case method; role games; individual work with educational material; a statement by a leading specialist in a particular field; exercises for discussing personal values.

At the Faculty of Sociology, students at the University of Colorado are invited to attend a training course on Conflict Management in Social Institutions. Future experts have the opportunity to study the theory of conflict resolution, get acquainted with the arsenal of methodological methods of solving interpersonal, group and organizational conflicts.

In the course of the study, it was established that at the legislative level, mediator services are fixed in relevant legal acts in the United States, Austria, the United Kingdom, Germany, the Netherlands and France. Therefore, students are studying mediator activity.

We believe that the best examples of students' professional training for resolving conflicts need to be thoroughly analyzed in practice in Ukrainian higher education institutions.

Key words: professional training, conflict resolution, foreign experience.

S. Konstantinova, S. Konstantinov **„Formation of intercultural communicative competence in the process of studying a foreign language”**

The process of formation of intercultural communicative competence in the process of studying a foreign language is researched in this article. The notion „intercultural competence” is determined. Formation of foreign professional communicative competence which is understood as the ability to intercultural foreign communication is defined as the main aim of studying a foreign language. It is proved by numerous researches, that using country-studying and culture-studying information in the educational process provides the increasing of cognitive activity of students, expands their communicative possibilities, promotes creating positive motivation during classes, gives a stimulus to independent work and helps in solution practical and upbringing tasks of a subject.

Structural components of interpersonal communication and levels of intercultural competence are described. Abilities, which characterize every level of intercultural competence, are distinguished. It is admitted, that the formation of intercultural competence becomes possible only on the basis of development of all kinds of language activity. This process is closely connected with the development of professional competence.

One of the functional needs, which confirms lawfulness of implementation of cultural-related co-studying of languages in the process of education, is growing need in expanding in the world correct perception of native culture through the language which is studied.

The main principles of formation of intercultural communicative competence are determined and substantiated. Formation of intercultural competence must take one of the leading places in the process of studying a foreign language in higher educational institutions, as the competence, mentioned above, is very important indicator of high educational level of young specialist in any sphere of activity.

Keywords: tolerance, intercultural communicative competence, level of intercultural competence, components of intercultural communication.

Y. Mikhailichenko **„Formation of the English-speaking communicative competence of future journalists using electronic media”**

The article considers the most perspective approaches to the formation of skills of stable English-speaking competence among students of journalism faculties of higher educational institutions with active use of the possibilities of modern electronic resources. Including such a unique source as the web portal Press-Reader (until 2017 called Press-Display), which gives users access to the latest

issues of more than three thousand English-speaking leading newspapers and magazines around the world. The dynamics of the formation and development of the term „language competence" in the history of linguistics and the methodology of teaching foreign languages is examined, some ways of the most effective use of various electronic resources are shown with the purpose of forming the students' skills of English-speaking professional communication. The importance of understanding the role of the historical mentality of native speakers, which is being studied, is especially emphasized. Some of the most promising approaches to further scientific research in this field are shown.

Keywords: language competence, socio-cultural competence, linguoculturology, English-speaking neologisms.

Y. Moseychuk „**Characteristics of advanced methods and forms of the formation of health culture of future teachers of physical education**"

The article focuses on the characterization of perspective methods and forms for the formation of health culture of future teachers of physical education. In the process of research, the educational curricula for professional training of students of the specialty 014 „Secondary education (physical education)" have been analyzed. The range of educational disciplines that have a significant impact on the formation of health culture of bachelors and graduate students has been determined. These disciplines in bachelor degree include: „Introduction to a specialty"; „General theory of health"; „Fundamentals of a healthy lifestyle". In the magistracy, future teachers of physical education study such disciplines as: „Organization and conducting of sports-mass work in educational institutions"; „Fundamentals of health nutrition". For the deepening of theoretical knowledge, the special course „Theory and methodology of the formation of health culture" is offered to undergraduate students. The study of the curricula of these disciplines has allowed to highlight specific topics that are proposed in order to deepen the cognitive and connative component of the health culture.

In the course of the research it was established that the use of creative methods, forms and means considerably broadens the outlook of future specialists and forms a knowledgeable component of health culture. It has been found out that from the methodological point of view it is necessary to change the scientific approaches to organizing lectures, which promote the activation of cognitive activity of students. The main focus was on the use of interactive problem lectures using multimedia learning technologies.

We believe that problematic interactive lectures, as basic methodological guidelines for the formation of a health culture, will enable teachers to consider students as active subjects in the educational process will help to fully take into account personal motives, interests, abilities, value systems for improving the health culture. It has been established that in order to ensure the efficiency of the educational process of professional training of students, it is necessary to carefully consider the development of a teaching-methodical complex of all those disciplines that are recognized as the most effective in the formation of health culture. These educational complexes should include methodological recommendations for independent work of students, theoretical explanations, examples of solving practical tasks, tasks for self-examination (tests, questions), additional materials.

Key words: health culture, methods, forms, curricula, educational disciplines, interactive problem lectures, educational-methodical complexes.

T. Nekluienko, Y. Gedelevych „**Theoretical aspects of innovational process in prepararion of economists"**

Modern world becomes more and more dynamical and only those enterprises which are able to generate and to implement successfully into practical activity new ideas, new solutions etc can expect on successful activity. That's why it is innovational way of development, that is oriented on long-term perspective corresponds to the realties of „new economics". It is necessary for enterprises to be oriented on the innovational vector of development for the formation of competitive advantages, as innovations are the main condition of economic growing in dynamic economical conditions of modern life with existing level of competitiveness and speed of technological growing.

That's why it is very important to pay attention on the training of future economists in higher educational institutions according to the demands of innovational development of modern life.

We observed the technologies of education, considered the notions „innovational process" and „innovational culture", defined, what peculiarities and features modern economist must have and pointed on the role of education in the process of formation of talents to innovational activity in this research.

The result of implementation of innovational technologies in education is quick widening of the sector of independent educational work which will allow developing active and activity form of education. Innovational technologies provide the increasing of quality of education and competitiveness of educational institution on the market of educational services. We will form innovational culture and

competitive specialist in innovational economics using innovational technologies in education. This subject is actual and needs further research.

Keywords: innovations, innovational development, innovational process, competitive personality, innovational culture, innovational development of economics, highly-qualified specialists, interactive methods, innovational active personality

A. Savytska **„Formation of the readiness of a future social worker to work with young people with special needs in the inclusive educational environment"**

The article is devoted to the formation of the readiness of the future social worker to work with young people with special needs in the inclusive educational environment. Materials paper contains an analysis of domestic and foreign scientists on the topic of the issue.

It is emphasized that the issue of forming the readiness of a future social worker is central to modern research. At the present stage, this problem is analyzed in the context of an updated social order, which requires that the specialist is competitive, stress-resistant, flexible, healthy and ready for productive professional activity. However, Ukraine does not have much experience in training such personnel. This can be explained by the fact that the formation of the readiness of the future social worker began in our country only in the early 90's and was associated with significant difficulties, which are due, first of all, to the lack of both practical experience in this field and significant scientific- theoretical developments on topical issues of social work and training of specialists for the social sphere.

It is shown that professional social work with special needs youth is based on the understanding of disability not as a disease state but as a process of limiting the possibilities in which the violation of the structure and functions of the organism or environmental conditions reduces human activity and limits its social activity. The new is the inclusive form of education, as it involves the use of a broad spectrum of tools that meet the diverse needs of young people with special needs in the development and training of the latter at their place of residence. The purpose of work in an institution of inclusive orientation is to facilitate the successful resolution of young people with special needs of their own problems. In connection with the adopted course for the introduction of inclusive education in Ukraine, there was an urgent need for qualified staff - social workers to prepare for this work. However, as practice shows, within the vocational education of social workers, insufficient attention is paid to the formation of professional orientations of students for work with young people with special needs. One can conclude that the inclusive approach in education is intended to generate positive pedagogical motivation, to erase negative stereotypes and settings that prevent young people with special needs from being perceived as an integral person, a full member of society. There is a lack of readiness and interest in the organization of inclusive education in higher education institutions, the lack of a system of professional training and support staff involved in inclusiveness.

Key words: readiness for professional activity, inclusiveness, youth with special needs, social worker.

O. Sopotnytska **„Creating and using of training exercises complex in training of future physical training teachers to coaching of competitive sports"**

In the article author revises pedagogical training condition for future physical training teachers in coaching of competitive sports on the basis of creating and using of the training exercises complex.

Material mentioned in the article is actual in accordance with the demand of implementation of innovative approaches to the training of future physical training teachers to coaching.

Scientists undoubtedly agree that trainings promote self-knowledge and understanding of others, influence the creation of active listening shills, improve argumentation of person's point of view, help to reduct the neuro-emotional tension, develop social sensitivity, evolve reflection. All features mentioned above are essential for future physical training teachers who intend to practice coaching in competitive sports.

A social-psychological training was created based on researches in psychology-pedagogical literature. This training would be the most prospective method of psychology-pedagogical education for professionals in physical training and sport, in particular coaches of competitive sports.

Author indicates the next functions of training exercises complex for future physical training teachers in coaching of competitive sports:

- function of organization of the theoretical and practical acquirement of reality
- educational function through the teamwork during the training and management of educational-cognitive activity of students
- function of pedagogical technology aimed at achievement of certain results in the process of educational work.

Key words: pedagogical condition, training, future physical training teacher, competitive sports, coaching practice.

L. Chernychenko **„Methodological bases for preparing future speech therapist for innovative activity in conditions of inclusive pre-school education".**

The article considers and theoretically substantiates the main methodological approaches of the training of speech therapists to innovative activity in the conditions of inclusive preschool education. The contents of the system, competence, personality-oriented and activity approaches are revealed. Also, a set of principles of organization is described and ways of improving the system of training future speech therapists for innovation activity in conditions of inclusive pre-school education are outlined.

In this article we aim to focus on several methodological approaches that today determine the institutional progress in the field of training of competitive professionals in the market of educational services for children with severe speech impairment.

Methods. pedagogical and scientific literature, analysis, synthesis, diffusion and induction

Results. The theoretical and methodological basis for the study of the process of preparing future speech therapists for innovation activities in the context of inclusive education served: a systematic approach, which focuses on the allocation in the pedagogical system and developing, first of all, integration invariant system-linkages and relationships; to study and shape what is stable in the system, and what is variable, which is the main, but what is secondary. It involves finding out the contribution of individual components-processes in the development of personality as a system whole; the competent approach allows to form basic competencies for the successful realization of their own potential, experience and high-level professional duties in the preparation of future speech therapists in higher education; Personality-oriented approach confirms the idea of the social, active and creative essence of the individual. Recognition of personality as a product of socio-historical development and carrier of culture; the activity approach acts as a theoretical and methodological strategy of our study and allows us to study the content of the future speech therapist's preparation for innovation in the context of inclusive education, to optimize the ways of its formation and development, to identify ways of practical improvement.

Originality. Until now, the conceptual and organizational and pedagogical basis for preparing the future teacher-speech therapist to work in conditions of inclusive education is not definitively defined.

Conclusion. The existing traditional system of professional training of future speech therapists for professional innovation activities is directed, first of all, to the formation of their professional competence in the field of development and education of children with different speech disorders in the conditions of inclusive pre-school education. However, the current demands of the society for the training of specialists in the field of special education for effective work in pre-school educational institutions with an inclusive form of education are not fully implemented in the system of higher pedagogical education. This is due to the fact that it does not sufficiently develop targeted facilities, organizational forms, content and methods of preparing correctional teachers who can effectively solve the problems that arise in modern conditions for the modernization of education for children with psychophysical disorders. Therefore, the prospects for further research are seen in a more detailed definition and description of the state of the preparation of future speech therapists for innovation in pre-school education.

Key words: methodological approach, systemic, competence, activity, personality-orientation, innovative activity, inclusive education.

S. Yakymenko, I. Iozis. **„Theoretical Aspects of the Professional Culture of a Service Worker"**

Nowadays the service sector is one of the most promising branches of the economy. It covers a wide range of activities from trade and transport to finance and insurance. Hotels and restaurants, beauty salons, educational and sports facilities, travel agencies, radio and television stations, consulting firms, medical institutions, museums, theaters, cinemas, shops and supermarkets are within the scope of services.

The main purpose of service activity is to meet general and individual human needs. The development of the service sector and the demand for services is based on the growth of industrial production and increased purchasing power of the population. The development of production stimulates the expansion of service activities and vice versa. Today, the service sector is characterized by dynamism and constant emergence of new services.

Problems of training specialists for the field of service were reflected in the scientific work of the following authors: G. Avanesova, V. Vedinsky, V. Zubkova, R.Kaverina, O.Loiko, A.Mikhailov, B. Royzman, V. Fedskova, R. Chernysheva, G. Khoroshavin, V. Yaschenko and others/

The purpose of the article is to substantiate the main aspects of the professional culture of a service worker theoretically

Features of the culture of service are always associated with the national elements of culture. Nowadays there is a revival of many constructive traditions related to the culture of service. Before the modern service is the task of combining national peculiarities and international principles of service culture. It is important that all employees understand the importance of improving professional skills for individual development and for the effective work of the entire institution. Professionalism in the work creates a positive image of the institution in the eyes of clients, accompanied by rising incomes, a good reputation in the professional field. Service culture is a key to the development of any organization, because the level of service culture directly shapes its image in the eyes of the client.

Consequently, the professional culture of a service worker is a complex concept that includes professional knowledge of skills and abilities combined with moral and ethical standards and constant professional self-improvement.

Key words: culture, professional culture, sphere of service, education, ethics, morality, moral and ethical norms.

ACTUAL QUESTIONS OF SOCIAL WORK AND SOCIAL PEDAGOGICS

V. Bastricev **„Some aspects of social protection: pension reform and the modernization of pensions"**

In the article is the pension reform and the modernization of pensions. The authors argue the need to reform the pension system, the leading factors that require to do it immediately. Special attention the author draws on the worsening of the demographic situation in the country, the growth of the budget deficit of the Pension Fund, feature the choice of ways to overcome this phenomenon. Research is conducted with the use of innovations in the legislative base for pension provision.

Keywords: pension reform, pension system, modernizing pensions, increase insurance record, the age of retirement, the budget of the Pension Fund, transfer of pensions, indexation of pensions.

A. Dulia, T. Veretenko **„The role of civic organizations in the implementation of social support for families of participants in the anti-terrorist operation"**

The article analyzes the content-technological provision of social support to the families of antiterrorist operations participants in public organizations. The content of the projects / programs implementing social support for the data of categories of families is disclosed. The role of self-help groups in the social support of the wives and mothers of anti-terrorist operations participants was determined. The peculiarities of implementation of social and professional adaptation of participants of the antiterrorist operation and their family members are analyzed. The results of the empirical study of the state of social support for families of participants in the antiterrorist operation in civic organizations are presented. The problems with which families of participants of the antiterrorist operation are most often addressed to public organizations and services provided in these organizations are highlighted. The families of anti-terrorist operations most in need of social support in obtaining information on privileges and legal issues; registration and renewal of documents; medical care; improvement of children; employment placement, retraining or qualification improvement; material and household and housing issues; questions of psychological help. The number of appeals of participants of the antiterrorist operation and their family members to public organizations and the quality of their services to these categories of families is determined.

Key words: public organizations; self-help groups; the family of participants in the antiterrorist operation; social support; participants in the antiterrorist operation.

L. Kalchenko „ **Reintegration of boarding school pupils into biological families as a system component of the prevention of social orphanhood: the legal basis"**

The article reveals the importance of activation of the processes of deinstitutionalization of orphans and children deprived of parental care, also the importance of reintegration of boarding schools pupils to biological families as meaningful part of social orphanhood prevention. Concepts of integration and reintegration of orphans and children deprived of parental care, replicative orphanhood are revealed. The normative-legal ground of the process of reintegration of boarding schools pupils to biological family and legal mechanism of returning of the child to the biological parents or carers are determined in the article. Thus, it was indicated that reintegration takes place in society and develops within network of social interactions. The reintegration may be considered in three following ways: as a process of child returning to biological family, what means returning to parents or carers; as a process of placement the child into the family forms of education; as a process of child exiting from closed system into the opened one, what means process of adaptation to independent life in society. Furthermore, the article reveals the process of reintegration as a process of returning or entering of orphans and children deprived parental care into a social system, what can be made by restoration or formation of emotional associations, social connections and relationships, acquiring of social experience and social competence. The emphasis is made on necessity of activation of reintegration of boarding schools pupils to family forms of education for the sake of replicative orphanhood prevention and prevention of repetition of social orphanhood in the next generations.

Key words: children deprived of parental care, deinstitutionalization; legal mechanism of reintegration of boarding schools pupils; reintegration; replicative orphanhood; social orphanhood.

J. Kopochynskaya, O. Kolyadich **„Health culture as the basis of rehabilitation process"**

The article is devoted to the concept formation population's health problems, forecasts of its further development; man-caused human activity, the emergence of diseases variety, pathologies; environmental health problems.

Our health is greatly influenced by complex factors such as where we live, and the strength of our families and communities. But despite knowing this, positive change is not occurring at a promising pace.

The purpose of this article is to characterize our society from the point of view of health culture. The article is based on theoretical analysis.

The article considers the need for a new approach to the process of professional training of specialists who would fully answer not only for fighting pathological conditions, but also bears responsibility for the formation of quality health of the population.

It is necessary to introduce into social relations the socio-economic incentives of a healthy lifestyle, involvement in the process of formation of qualitative health from childhood, maximum use of the existing sports and recreation base.

Lifestyle is a combination of sustainable forms of human life, which determine its life path. This is a set of her habits. If a person from childhood, from young years constantly and persistently cares about his health, it bases his life as a basis for such persistent useful habits, skills, behavior, way of thinking, perception of others and oneself, which determine its basic direction - the way to health 'I. She chooses a healthy lifestyle.

The culture of a healthy lifestyle involves observing the usual implementation of certain rules that ensure harmonious development, high working capacity, spiritual balance and human health. The basis of a healthy lifestyle lies in the individual system of behavior and habits of each individual, which provides her with the desired level of livelihoods and healthy longevity. Healthy lifestyles are practical actions aimed at preventing diseases, strengthening all systems of the body and improving the general well-being of a person.

Health is high performance, good mood, self-confidence. Physical health gives you a feeling of well-being, cheerfulness, strength. Mental health gives you peace of mind, wonderful mood, kindness, fun. Social health provides success in learning. But nothing of this is given for nothing. In order to save your health, you have to make great efforts.

The health culture is a historically determined level of development of skills and abilities that contribute to the preservation, strengthening and restoration of human health, the realization of internal reserves of this organism for this purpose. The culture of health is reflected in the specific forms and ways of life of the person oriented towards the formation both individual and public health.

Keywords: public health, health culture, prevention, health degradation, the concept of health.

V. Levitsky **„Individual recommendations for overcoming and preventing adolescent addiction from computer games"**

The article contains the results of theoretical and practical consideration of the issue of preventing and overcoming the dependence of adolescents on computer games. During the analysis of scientific literature and practical experience in preventing and overcoming computer dependencies, contradictions were detected between the possibility of using computer technologies for adolescents in their activities and the lack of elaboration of the issue of prevention and overcoming computer dependence in the theory and practice of pedagogy and psychology. The article describes separate psychological and pedagogical features of adolescents who can provoke the formation of computer dependence; types and conditional classification of computer games are considered; the role of computer games in the activity of adolescents is determined; Some recommendations on social and pedagogical overcoming and prevention of adolescent addiction from computer games are covered. The article emphasizes that modern information technologies as a whole, and computer technologies in particular, significantly transformed the structure of leisure for children. In general, the data show the apparent influence of techno-evolutionary processes on the transformation of the teenage subculture.

Key words: computer addiction, teenagers, computer games, prevention, overcoming, virtual reality.

O. Onypchenko **„Joint education of boys and girls as a factor in the sexual education of children and adolescents (the beginning of the twentieth century)"**

The beginning of the twentieth century was a turning point in the scientific development of issues of sexual education in the national pedagogical thought. The indisputable achievement of the scientists of this period was that they raised and solved the issues of improving the pedagogical culture of parents, pointed to the need for purposeful and organized work of parents and the school for the sexual education of the younger generation, advocated the benefit of joint education between boys and girls, girls (school in Yasnaya Polyana L. Tolstoy, the school of E. Levitskaya and her followers).

The author of the article describes the most important positions of sexual education of children and adolescents of the beginning of the 20th century through solving issues of joint education and upbringing: 1) men and women, as equivalent figures in public life, should receive the same education in a broad and comprehensive manner; 2) teaching boys and girls in the interests of both sexes, the school itself and the

moral recovery of society, should be joint at all levels; 3) the differences in the course of mental development of boys and girls can not be an obstacle to joint learning; 4) joint education is possible only in a new type of school, which is widely understanding the tasks of education and the pursuit of individualization of instruction.

One of the arguments of the joint training was that since a woman claims equal rights with a man, it is natural that she should be given appropriate preparation for life, which means that she needs the same as a man in the field of education. It would be illogical, equating them in rights and to ask them preparedness any other requirements.

The problem of joint education once again shows us about intersubject connections in solving this issue: the only pedagogy is not competent to solve this issue in its final form, since this problem is equally important from the point of cultural development, and the philosophy of culture has the right to say a word weighty; to solve it you need ethics, psychology and especially pedagogical psychology.

Key words: sexual education, joint education of boys and girls, moral improvement of society, rights of men and women.

O. Tiutymov, A. Fradynska **„Perspectives of development and protectiveness of modern Ukrainian youth"**

The problem of perspective of development and protectiveness of modern Ukrainian youth is considered in this article. Nowadays the development of youth is taking place firstly in dependence of the choice, how and in what direction young person wants to be developed. The situation which exists in Ukrainian society and state needs immediate changes directed on the increasing of the level of development of cultural values and economic achievements. State youth policy in Ukraine connected with education, socio-political and economic spheres, with the development of spiritual, cultural and physical potential of the youth and functioning of youth organizations is determined by the legislation of Ukraine.

Youth is an important base for modern Ukrainian society, a carrier of intellectual potential, the determining factor of socio-economic progress. The process of state creation depends greatly from the ability of youth to be active creative force. Social state of youth as one of the most vulnerable categories of population which is characterized by the presence of ambitions, overestimated expectations of the perspectives, search of own way, aspiration to self-realization is the indicator of success of society, of possibility of realizing its potential.

Creation of favorable conditions for mastering spiritual and cultural values of Ukrainian people and for the direct participation of young people in their revival and development, in the protection of natural environment etc is the necessary condition for the improvement of existing situation.

Actual problems of modern young people, connected with their living activity and self-realization are highlighted, they are: effective primary professionalization, successful employment after graduation from higher educational institutions, the existence of own shelter. The main principles and measures of State youth policy in Ukraine, which have the aim to promote the improvement of social state of young Ukrainians are described.

Keywords: development, protectiveness, self-realization, professionalization, Ukrainian youth, social environment.

G. Chufay, S. Kondratyuk **„The problem of adaptation to the new conditions of educational institution"**

The article is devoted to the problem of adaptation of first-graders to the new conditions of an educational institution. Adaptation of a person is a complex social phenomenon, the interaction of the biological, psychological and social aspects of adaptive behavior. The problem of adaptation to the new conditions of an educational institution accrues in children of all ages, including first-graders, which requires from them changes the previously formed stereotype of behavior.

It is indicated that the adaptive process of first-graders is accompanied by the following levels: biological - physiological adjustment of the body of the first-graders to changes in routine and capacity occurs; psychological-formation, development and assimilation of school progress and behavior; social – an assessment of changes in the surrounding reality is carried out because of the emotional adoption of a new social situation. On the basis of the generalization of theoretical material, the peculiarities of adaptation of first-graders to school education are analyzed: visiting preschool educational institutions, observance of the routine of the day, increasing motivation of studying. It is analyzed that not only the success of educational activity, but also the comfort of staying a child at school, its health, and a positive attitude towards others depends on the favorable flow of the adaptation process.

It is indicated that changes occur both in the internal (physiological changes) and in the external (changes in the requirements and circumstances of the educational process) world.

As a result of analysis and generalization of scientific and methodical publications, difficulties of social-psychological adaptation of the child to the requirements of study at school, conditions, factors, stages of effective adaptation of first-graders were revealed.

Key words: adaptation, school adaptation, adaptation process.

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION AND UPBRINGING OF PEOPLE IN INTEGRATED EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE LIGHT OF IMPLEMENTATION OF THE CONVENTION ABOUT THE RIGHTS OF PEOPLE WITH DISABILITIES

A. Arishchenko **„Implementation of universal design for lerning in the universities of the USA"**

Universal design involves eliminating or reducing barriers, taking into consideration the diverse needs of people. The implementation of universal design for learning in the system of higher education in Ukraine is a new approach in organization of the educational process. The article deals with the basic terms such as universal design, assistive technologies and universal design for learning. We studied the principles of universal design for learning and examples of its implementation in the US universities. UDL is one of several educational adaptations of the philosophy and principles of UD. The framework for UDL is based on three specific and central considerations in teaching: multiple means of representation, to give learners various ways of acquiring information and knowledge; multiple means of action and expression, to provide learners alternatives for demonstrating what they know; and multiple means of action and engagement, to tap into learners' interests, offer appropriate challenges, and increase motivation. By considering these principles, UDL provides students of higher education institutions with the choice in almost every form of work choice of textbooks, time and form of discussion groups, choice of multimedia used for projects, forms of discussions, support, and methods of work with materials. Generally, choice is a huge source for student engagement and motivation. Foreign experience in applying universal design for learning offers useful guidance for developing curricula, selecting materials and creating a learning environment that takes into account the needs of all students. UDL is proposed as a way to address diversity and disabilities as constructs of individuals and their environment in higher education classrooms.

Keywords: universal design, universal design for learning, assistive technology, higher education, the principles of universal design

L. Gerasimenko, T. Grasimenko **„Features of educational innovations in the process of pre-school preparation of student youth in the inclusive educational environment"**

The article deals with the innovative aspects of preparing a family-oriented personality in the conditions of the higher school, substantiates the conceptual foundations and peculiarities of the implementation of educational innovations in the content and methodology of premarital preparation of student youth in the inclusive educational environment.

The research analyzes educational innovations as a complex purposeful process and the result of the creation, dissemination and use of pedagogical innovations (new methods, techniques, programs, technologies, etc.), the purpose of which is the formation of a system of knowledge, moral beliefs, psychosexual preparation, and readiness to marry and fulfill family responsibilities.

It is emphasized that the high level of premarital preparation of student's youth will determine in the future certain qualitative changes in the family as the subject of the socio-cultural environment of personality's education and development, the educational process of the higher school and ways of ensuring its effectiveness, stability and livelihoods.

The article states that the effectiveness of activities on overcoming the low level of students' readiness to family life will significantly increase if it will be implemented with the introduction of educational innovations in methodology and content of premarital preparation in accordance of the differentiated programmes that include the implementation of the following areas of educational activity on the basis of personal approach: psycho-pedagogical diagnostics; the formation of the needs-motivational and informative-cognitive spheres of the individual; the involvement of students in active forms of premarital preparation of the group through individualization of assignments; students' self-education guidance with gaining the system of knowledge about family and married life; the formation of the individual's family orientation; worldview family orientations; awareness of the concept of an organic merger of love and responsibility, happiness and obligation, the change of behavior on the basis of family humanism, the cult of Mothers, labor, respect for the elderly, responsibility for their actions, duty.

Key words: pre-school preparation, educational innovations, conceptual foundations of educational innovations, peculiarities of implementation of educational innovations, inclusive educational environment.

T. Grigorchuk **„Testing as a way to ensuring the effectiveness of knowledge control in the distance learning of disabled people”**

The materials of the article are devoted to an important problem concerning the quality assurance of the results of the training of students with special needs through the organization of the test control of knowledge in the distant learning. At the same time, it was discovered that although the effectiveness of test control of knowledge is a proven factor in the practice of international educational institutions, discussions about the expediency of its use continue among researchers of pedagogical science, especially in the countries of the former Soviet Union. This points to the threat of plagiarism, the difficulty in formulating test tasks in terms of volume, complexity and timing, lack of pedagogical contact between the subject and the object of study, etc.

The above circumstances determine the contradictions to be resolved by identifying the main approaches to selecting the types of tests that are suitable for use in the process of distance learning and capable of providing the planned level of knowledge. There are also important questions: the number of test tasks in the current or control tests, the duration of testing, etc., since these problems are as much as possible related to the adequacy of the perception of learning information, the individual's response to it, and sometimes even physical health. Accordingly, our study aims to identify the main advantages and disadvantages of certain types of test tasks for their use in remote control of knowledge of students with special needs, as well as in proposing an appropriate algorithm for the implementation of remote testing in order to provide a comfortable, for those who learn, and quality inspection process assimilation of this category of students of educational information.

We are of the opinion that remote testing is an important and sometimes essential means of controlling the knowledge of students with disabilities as it provides the maximum comfort of the knowledge validation process, can be regulated over time and can not cause health problems. The main disadvantage can be considered the possibility of plagiarism, but this opportunity can be eliminated by pedagogical techniques.

In the course of distance learning, testing is done in an on-line form: in the pre-determined time the student enters a test page (site) of the course, where an on-line test with a short instruction is posted. He (she) answers questions without leaving the network in real time (ie, provided the special equipment is installed or video communication is used, the teacher can see the answer on the monitor or on the screen of a mobile phone). Score here can be displayed automatically (if the test only selects answers or answers can unambiguously meet the benchmark) or the teacher (if the test has open questions, or the correctness of the answer may vary). The response time is limited – the timeliness of the answer to the question is not changed in the next question. On the other hand, off-line testing may be useful, which does not "tie" the student and the teacher to a specific point in time. Tests appear on the site at a certain time, the student receives them, leaves the network, responds to the test, and then sends its results by e-mail or sms.

So, as can be seen from the article data, testing in the system of distance learning for people with special needs is one of the most important elements of knowledge control. In this case, only the correct formation of test questions, taking into account the physical and moral characteristics of students, the conditions for ensuring the comfort of the process of verification of knowledge can ensure their quality. Modern educators have enough tools and tools to develop test tasks; they only need to use them. At the same time, the important further directions of research should be the study of the issues of interdependencies of distance learning and the health of disabled people, and on this basis, the search for ways to identify problems.

Key words: knowledge control, testing, the effectiveness of training for people with special needs, forms of the knowledge tests control, testing in a distance learning.

V. Davydenko **„Establishing of Inclusive Education as a Factor of Forming a Social State: Normative and Legal Guarantee”**

A social state is now being formed in Ukraine. That's why nowadays Ukraine's main task is to be deservingly integrated in the European Union standards. For this purpose it is necessary to establish international civilization standards which are mine-out centuries-old practice of forming of the social state in Western Europe. Actually, the question is about implementation of the European experience of the social state in Ukraine, including the inclusive education, as one of factors of realization of principle of equality of rights and freedoms of human-beings and citizens.

Taking into account the valued reference-points of social justice in this case education is examined as public blessing, which needs a grant all equal possibilities in access to the concrete social value. In this case the level of the corresponding normative and legal guarantees providing in the social state not only possibilities to every citizen by facilities of education to occupy a ponderable place in society but also examined as means of overcoming of social inequality.

But at the same time it is observed the following. The limit nature of access to education formed essence of characteristic feature of society with a difficult stratification structure that causes social inequality.

In this case necessarily a permanent address must be envisaged to one of the most modern valued reference-points in education – personality going near subjects, providing not only of equal declarative rights to all participants of educational process, and, foremost, equal possibilities for them in realization of concrete aim. Actually, with the last and the constrained result of evolution in realization of the similar valued approach that resulted in ripening of the real requirement in the input of inclusive education. The other thing is following. As far as concretely the last began to grow into priorities in home politics in industry of education.

Therefore, undoubtedly, all of it could not be realized and confirmed without the corresponding normative and legal guarantees, row of legislative acts.

Consequently, one of legal guarantees of realization of constitutional right creation of necessary, sufficient, actual and non-conflicting normative and legal base that is the basis on achievements of international humanitarian law. Foremost, it goes about major principles that became inter-confessed in approaches in relation to the prospects of development of education – equality of possibilities, absence of isolation or discrimination and inclusion.

In this connection it follows actual to count that approach only, where speech goes about implementation of the most progressive European experience of the social state as a possible instrument of embodiment of public justice, trust and respect to separate task forces of citizens. Without it, in the conditions of development of contradictory global tendencies, the concrete state and society cannot on all power take advantage of civilization social standards, including, and, quicker - first of all, and in relation to development of modern elucidative sphere.

Keywords: inclusive education, social state, social politics.

H. Davydenko **„The Role of Inclusive Education at the Development and Establishing Ukraine as a Social State"**

The article defines the role and approaches to activation of the development of inclusive education. It is set up that inclusive education becomes more and more the most important pre-condition and factor of development of Ukraine as the social state.

Development of modern society and processes of integration of Ukraine into the European community are sharply set by the question of the proper providing of social defense of citizens, and especially those, who needs it most. In particular, it is citizens with disabilities. Actuality of problem is constrained, foremost, with the conclusions of researchers according to which the quantity of children that need correction studies grows rapidly. Id est, for today in Ukraine those, who needs the correction of physical or mental development over 1 million that present to the 12% of the whole quantity of children in the country. Thus only 5% of children with special educational needs educated inclusively. It testifies that the rest of them study in the conditions of the special educational establishments, or not get education in general.

That means that the problem of forming the social responsible state is very important for modern Ukraine. The social responsible state would be able to combine individual motivational factors taking into account the necessities of community groups or individual for life, id est, actually, creation of inclusive space. Nowadays we can still observe a misbalance, hidden forms of ignoring or boycotts in an address of a dependent side that characterizes the real state of affairs in relations between state organization of management and certain categories of citizens.

Therefore, in this case becomes evident that the real reformation and modernization of national community at the terms of the sociohistorical converting of Ukraine will become possible largely and due to realization of the government programs in relation to guaranteeing of the proper level of the special correction help to the children, all citizens with disabilities, aimed to the increase of efficiency of studies of child, other categories of citizens, forming their cognitive activity and independence capacities for self-regulation, self-education, search of workplace.

Having studied the experience of the European Union countries we consider that legitimacy of similar changes in elucidative processes can be attained by a compromise in economic and social politics taking into account the deep-rooted in national cultures norms of moral and justice, as well as the level of institutes of democracy, that provide efficiency and integrity of the state, deserving choice of standards of life.

Keywords: inclusive education, social state, social politics.

V. Mazur **„The article reviews the socialization peculiarities of students with disabilities as relevant problems of the university's social and educational activities"**

Conditions of successful socialization of students with special educational needs are analyzed. The need to introduce special methods, new pedagogical technologies into the educational process, which would facilitate the process of studying this category of students. Knowledge of the individual characteristics of a student with a disability makes it possible to avoid a maladaptation syndrome, make the process of adaptation and socialization equal and psychologically comfortable. Young people with special needs, entering the university, requires not only spatial conditions and socio-psychological impact, but also rehabilitation and recreational activities. They are most effectively implemented through the cooperation of subjects of the educational process with the social environment within the inclusive educational space of a higher educational establishment. The lack of such interaction of young people with special needs in integrated support negatively affects the effectiveness of socio-pedagogical work.

Within the framework of socio-pedagogical aspects, the following conclusions have been made: firstly, disabled students belong to a certain social group of people with disabilities; secondly, when a young person with special needs enters university's new environment, he or she requires some help with life decisions, with the formation of certain social roles and the realization of certain life plans. Socialization of students with special educational needs is today's topical issue. The formation of students with disabilities has its own peculiarities, therefore, the effectiveness of this process depends on the organization of certain conditions for the socio-pedagogical activity of universities. One of the important components of the socialization of students with special needs is the process of assimilation of certain social roles that occurs in the process of adaptation and integration into the educational space of higher educational establishments. The social adaptation of students with special needs to the educational process at higher educational establishments will be more effective when students with disabilities are included in active student life; by expanding their social contacts and integrating into same age groups; by creating and functioning of student social services; by adaptation of working curricula to the education of this category of students; by social and pedagogical support of students with special needs

Key words: higher education, students with special educational needs, socialization, integration, social adaptation.

N. Maksimenko **„To the question about the essence and place of the bases of safety of life in the system of education of students with violations of intellectual development of junior school age"**

The article contains the results of the analysis of certain scientific and practical views on the question of the essence and content of life safety, the problem of research is related to the need to create a method of correctional work for the formation of representations, knowledge, skills and competences for life-saving security in junior schoolchildren with intellectual disabilities taking into account their psychophysical, age, adaptive possibilities and achievements in the field of methodical provision of correction-developing educational process. Successful implementation of the program on the basis of life safety is possible only on the basis of active cooperation, partnership of all participants in the educational process (students, teachers, families and communities, children, selected works of literature and art and controlled media influence). Such activity generally envisages and enables: person-oriented education; enriching the content of the course with an emotional, personally meaningful material; use of various teaching methods and educational effects; stimulation of intellectual abilities of students, consistent differentiation and individualization of studying; the work of students with different sources of information, various types and types of resource materials; working out practical actions in studying each topic; creation of conditions for active dialogue between the partners-participants of the educational process (students, teachers, family members, community) and conscious choice of behavioral methods; involving students in evaluating various activities, including life skills development; multivariate forms of various activities of students. During the formation of the foundations of life safety, the educational process is aimed at acquiring pupils the knowledge necessary for the preservation and strengthening of health where the content of the components is worked out in the logic of phased formation in accordance with the age characteristics of children and areas of actual and immediate development. At the same time, one can not fail to mention a number of significant disadvantages inherent in this process, namely: the lack of a holistic method of educational and educational influence, which leads to episodicity and fragmentation of implementation, one-sided theoretical with a parallel lack of practical orientation of individual topics, limitations in time and topics, weaknesses the implementation of interpersonal relations, the poverty of the forms of conduct.

Key words: life safety, educational work, children with intellectual disabilities, principles, methodology, sources of educational influence.

S. Myronova **„Inclusive education development: from Salamanka to Ukraine"**

The article deals with the main tendencies of the development of inclusive education in Ukraine in the light of the implementation of the Salamanca Declaration and the Action Framework for the Education of Persons with Special Needs. The main problems and challenges of the declared international norms implementing and the ways of their solution are outlined.

Inclusion is effective in teaching children without intellectual disabilities, as well as those with minor developmental defects under the condition of imperative psychological and pedagogical support and informal participation of the family. Inclusive education should be differentiated in view of the opportunities and needs of the child and his family. Inclusion can't be an alternative to special education institutions, since there are categories of children who isn't able to study in inclusive group under the current legislative and educational conditions. An urgent issue is the development of a domestic model of inclusive education is based on Ukrainian and foreign experience and should contradict the positive experience of the special education system. Educational inclusion is the first step towards the real integration of society, its cultural and moral improvement.

Key words: inclusion, special education, persons with special needs.

A. Miryan **„Complex support of persons with special needs for training in conditions of inclusion (by the example of the Mykolayiv Interregional Institute for Human Development of the Higher Educational Establishment „Ukraine" University)"**

The article is devoted to the issue of complex support of people with special needs in the conditions of inclusion. The question of inclusion in a higher educational institution has been raised. The necessity of distribution of inclusive education in higher educational institutions has been substantiated and proved. The introduction of the complex approach to the training of students with special needs in the conditions of inclusion has been presented on the example of Mykolayiv Interregional Institute of Human Development HEI of University „Ukraine".

The main types of the support of student with special needs, which are provided by HEI of Human Development „Ukraine" have been systematized and presented. Among them – pedagogical, social, psychological, medical and rehabilitational, vocational guidance and material and technical support (which includes tutor's support) of the student at each level of study at HEI, from the moment when he is still an entrant.

It has been proved that the distribution of inclusive education in higher educational institutions is a vital condition for the successful socialization and professional adaptation of students with special needs in the labor market.

The second factor to ensure the successful inclusion of students with special needs to the educational environment of a higher educational institution is to create conditions for the training of all those who are able to get higher education, regardless of their physical condition; that provides appropriate material and technical support for inclusion, which consists in the formation of a universal design of educational environment of higher educational institutions and inclusive competence of teachers and students (the sufficient level of social and psychological formation and special components).

The prospects for further research on the introduction of inclusive education in higher educational institutions are presented.

Key words: inclusive education, features of inclusion in higher education, comprehensive approach, students, support, socialization.

L. Nakonechna **„Retrospective of development of education for people with special needs in Canada: first stages"**

The article deals with analysis of the conceptual fundamentals of the initial stage of the introduction of inclusive education in Canada. The brief historical excursus has allowed the author to identify key stages in development of education system for people with special needs in Canada as well as to correlate them with the progress in this area in Ukraine. This will enable to determine the evolutionary disposition of the teaching of these children in Ukraine, to find common and distinct trends, to accumulate the best practice and to develop possible options for its implementation in national pedagogical practice.

Industrialization and separate legislative initiatives on social protection of children in Canada at the beginning of the XX century have led to broad support for school education for all people. The extension of school curricula and various types of extracurricular activities for the children's population of the country was initiated. However, children with mental retardation did not receive proper education and appropriate assistance. Until the beginning of the XX century, children with hearing impairments,

with visual impairments received help in small educational institutions, mainly under doctors' supervision of (similar to European and Ukrainian).

Pedagogical support for children with special needs was carried out mainly in closed boarding schools. During the first half of the XX century in Canada, there were trends in the segregation of education for children with disorders of psychophysical development.

For people with disabilities, the period of "great depression| (40-50s of the 20th century) is considered as a kind of "social jump and an opportunity to integrate effectively into the economic and social structure of society.

The initiators of overcoming the segregation approach and advocacy for the rights of children with minor and severe violations of development were integrated into ordinary classes of local schools by parents and activists on protection of civil rights. Progressive educators also supported them.

Since the 1960s, Canadian general education schools have adopted strategic measures to support the special education of such students. Appropriate special educational programs, teaching methods and special educational services were developed.

In view of a dynamic progression of inclination in Ukraine, there is a necessity to study and use experience of other countries according to the specifics of domestic realities. Analysis of experience of implementation of inclusive education in Canada will make it possible to identify the opportunity how to use the most effective strategies in order to implement inclusion in education system of Ukraine. The definition of the general components and specific features of implementation of inclusive education based on ideological interpretations will allow to determine the general characterological basis of inclusive form of education and to use effectively the positive experience of the world leading countries in Ukrainian realities.

Key words: inclusion, inclusive education in Canada, conceptual approaches, analysis

O. Novikova **„Socio-psychological conditions of development of children with autism spectrum disorders"**

Every year, children with autism spectrum disorders are becoming more and more in educational institutions, while specialists do not know how to work with such children. Childhood autism is a type of general developmental disorder that is determined by the presence of pathological and (or) impaired development, which first manifests itself at the age of three, and is a characteristic type of abnormal functioning in all three of these areas: social interaction; communication; behavior.

Childhood autism is one of the most severe disorder in child development. The earlier the child will be given the correct diagnosis, the faster the child will select exercises for its development and the result will be more effective. Particular attention should be paid to the problem behavior of the child, which indicates its serious maladaptation and impedes the normal development of the child.

The purpose of the paper is to reveal the socio-psychological conditions of the development of children with autism, namely to formulate the basic principles for the creation of individual correction programs for autistic children.

Correctness of the culture of involving autistic children in education and training of specialists and parents for cooperation would contribute to the adaptive capacity of the autistic child.

Thus, the harmonization of the psychophysiological status of the autistic child, the acquisition of sensory-motor integrity and the establishment of trusting relationships with other people are prerequisites for the socio-psychological conditions of development of children with autistic spectator disorders. The main condition is correction-development work with the implementation of systemicity, intensity and consistency, which are put forward to the service of early intervention.

Key words: autism, special needs, resources of the environment.

I. Rodimenko **„Inclusive education: problems and ways of implementation"**

The article presents an analysis of the conceptual provisions for the introduction of inclusive education. Given the fact that in Ukraine there is a certain dynamic progress in the inclination of distribution, the need for analysis of pedagogical systems, the use of which has traditionally been successful, is updated. Understanding the philosophical basis of inclusion, the peculiarity of its development in Ukraine, awareness of the role in a unified education system provide the basis for constructing the educational process of children with disorders of psychophysical development in the context of the common educational space. The search for the ways of the most efficient organization of pedagogical interaction in the inclusive environment enables the optimal choice, based on world-tested pedagogical systems, as well as their elements used in different combinations. Innovative movement, which is gradually expanding in the sphere of education of our country, has its own characteristics and requires organization of further researches for analysis and generalization of the acquired experience, as well as the focus of attention on the issues of implementation of cooperation between specialists of

general and special education. Defining the general components and specific features of the implementation of inclusive education on the basis of ideological interpretations will allow to determine the general characterological basis of inclusive form of education and effectively inclusive education in Ukrainian realities.

Key words: inclusion, inclusive education, analysis of pedagogical systems, conceptual approaches, pedagogical paradigm of inclusive education.

M. Skilska **„A collaboration of educational establishment with local public authorities and organs of local self – government is mortgage of providing of equal access to quality higher education to children with the special necessities"**

In this article it is accented, that a current legislation declares rights for children with the special educational necessities of development, of education. At the same time, it does not specify the practical ways of their realization. Therefore in practice it is necessary to discover the methods of their implementation. One of the important thing is the close collaboration of educational establishment with public authorities and local government by using the conclusion of memorandums about the questions of inclination.

On trilateral Memorandum is October, 30 of this year celled about a collaboration and cooperation between the management of education and science of Ternopil regional state administration, department of family and young people of Ternopil regional state administration and Ternopil college of the Open international university of development of man „Ukraine".

This Memorandum, being based on that only the active collaboration of public organs of the management and educational establishment, oriented to the issues of the day of inclusion education and purposeful socialization of persons with the special necessities, gives a chance to provide the receipt of educational services for adaptation in society, creation of equal possibilities in forming of skills of life in democratic society.

As far as the possibilities we do everything, to change a situation to the best. Children, which it is impossible to teach it is not been. We create terms for a receipt students with disability of valuable education, their self-realization, employment. Next step which is in the stages of development – directions of collaboration with the Ternopil regional center of employment on questions employment of our graduating students. People with the limited possibilities must have a chance on publicly useful labour and valuable, happy life.

Key words: Education, integration, memorandum, special necessities, collaboration.

O. M. Tsymbaliuk **„Development of social and communicative competence of students with special needs in the process of studying the professional discipline „Theory and practice of social work"**

The problem of social and communicative competence of students with special needs is analyzed, its methods and forms of development, in the educational process are determined.

In this article we will attempt to theoretically investigate the process of development of social and communicative competence of students with special needs during the study of professional discipline „Theory and practice of social work". The communicative activity of the social worker, unlike any other profession, has an educational orientation in the sense that it is not only his personal quality, but involves the ability (and most importantly desire) to broadcast his knowledge in the field of spiritual culture and a sense of self-improvement. The universal communicative qualities of the individual social worker as a communicator include:

- the level of value attitude towards vocational and pedagogical communication, which is characterized by reflection in the consciousness of the person of the positive significance of communicative knowledge, ideas, beliefs, emotions;
- communicative orientation, which determines communicative activity, the perspective of purposeful development of communicative activity;
- psychological preparedness, which involves the presence of certain characteristics of a social worker that promotes the effective study and influence on the inner world of their clients, optimal management of clients as a team;
- Tolerance (Latin tolerance – patient), ie tolerance for others, the understanding that all people are individual and unique, that everyone has the right to their own point of view; recognition of the importance of the client's personality;
- empathy (Latin empathea – empathy) – the ability to see your relationship with a client, tactfully express yourself and your attitude towards it, the ability to communicate with him.

Summarizing the above, we arrive at the following conclusions:

1. In the methodological aspect, the process of studying the above-mentioned professional discipline relies on the leading position that the communicative activity of a social worker has an educational orientation in the sense that it is not only his personal quality, but involves the ability (and most importantly the desire) to broadcast his knowledge in the field of spiritual culture and a sense of self-improvement. Such an approach leads to the formation of universal communicative qualities of the personality of the future social worker as a communicator, namely:

- value attitude to vocational and pedagogical communication;
- psychological readiness for effective study and influence on the internal world of their clients, optimal management of clients as a team;
- benevolence, interest in working with people;
- Tolerance, tolerance to others, recognition of the importance of the client's personality;
- empathy and tact in relation to the client, the ability to communicate with him.

2. The development of social and communicative competence among students with special needs in the process of studying the professional discipline „Theory and practice of social work" is stimulated on all three levels of motivation of human activity: biological, social and spiritual.

Key words: social competence, communicative competence, students with special needs, social work.

R. Chalanova, L. Yakobchuk **„A new methodological approach in the study of theoretical disciplines by deaf-mute students in the specialty of physical therapy"**

The content presented in the article is devoted to the improvement of the pedagogical process during the course of physiotherapy in hearing impaired individuals. The work with students who have hearing impairment or loss of hearing, confirms the competence and ultimately, the progressive character of legislative acts aimed to providing equal opportunities in receiving education by people with special needs along with healthy young adults. Taking into account direct impairment and indirect sensory abnormalities in individuals with hearing impairment or loss of hearing, the work with such students requires an original and intensive approach in the presentation of the learning material.

The most important thing in the educational process of teaching medical disciplines is the use of mutual efforts both the teacher and his assistant, who has a medical education. The use of basic information items contributes to the concentration of attention on the object, provides a gradual filling of its new characteristics and contributes to improving the perception and memorization of learning material.

To optimize the learning process and increase its effectiveness, it is necessary to mobilize compensatory sensory mechanisms, that is, the activation of visual perception by using all visual means of presenting information along with presentation of the material.

The maximum use of the effects of brainstorming of the material makes it possible to activate the psychological component of the learning process maintenance. In the environment of brainstorming of the presenting learning material, the use and development of visual thinking is facilitated. Thus, along with the educational process, the process of correctional pedagogy is conducted.

Keywords: hearing impairment, training, supporting element, imaginative thinking, compensatory mechanisms.

N. Chornous **„Factors of leadership development of persons with disabilities in the system of higher education"**

The article deals with the problem of formation of leadership for students with disabilities while studying in a higher education institution. It is assumed that the student period is a sensible period for the development of leadership qualities. Determined the specific qualities inherent to the leader. The idea of further research on the peculiarities of leadership development in students with disabilities is formulated.

It is argued that the main factors that influence the developing of leadership qualities during this period are educational motivation, involvement in public and extra-curricular work, high academic results, personal qualities, level of social intelligence development, etc. It has been established that students with disabilities need more additional attention and support of the educational and scientific staff in comparison with normative students, but the quality of their involvement in active educational and extra-curricular activities, as well as the continuous development of leadership qualities, positively affects the educational achievements of such students, stabilize the emotion of such students, improve their self-esteem and readiness to form social and interpersonal relationships.

Key words: leadership, leadership qualities, students with disabilities.

L. Iurchuk **„Pecularities of evolution of inclusion in educational space of Ukraine”**

Development of modern Ukrainian society and processes of integration into European community put a question of providing of social protection of Ukrainian citizens and especially those who need it the most and persons with disability in particular.

Propaganda of conception of inclusion in foreign countries gave for all persons with disability an opportunity to take part in different programmes, to be involved and included in the life of society. In basis of inclusive education there is a human right for education, which was proclaimed by the General Declaration of human rights (1948) and every state has to provide the realization of this right for everybody in spite of his personal possibilities. Inclusion is a process of increase of level of participation of all citizens in the society and first of all those who have special needs. Inclusion assumes making and using the concrete decisions which can give every person an equal opportunity to participate in public life.

Inclusive education has for children with special necessities has existed in many countries for 30 to 40 years and has become the world tendency.

In Ukraine beginning of integration of children with disability into mass school education started in the 90s of last century.

But finally the inclusive education has started to be supported by the legislative basis of Ukraine since 2010 when changes were put to the law of Ukraine about the secondary education. According to these changes, establishments of secondary education had a right to form specialized and inclusive classes for teaching children with special necessities. In 2010 Ukrainian Ministry of youth and sport asserted the Conception of development of inclusive education and in August 2011 the Cabinet of Ministers of Ukraine asserted the Order of organization of inclusive education in the establishments of secondary education. Nowadays inclusive education is spread in all regions of Ukraine.

Key words: inclusion, educational space, people with disabilities, social protection, the General Declaration of human rights, inclusive classes.

A. Yakymenko **„Ensuring and protecting the rights and freedoms of people with disabilities: issues of compliance with international standards”**

The article deals with problems of observance of the requirements of international standards in the field of providing and protecting the rights and freedoms of people with disabilities. Social standards in the national legislation of Ukraine and in international normative legal acts do not lose their relevance, as each state proclaims itself socially, and accordingly, social protection should be at a high level. This is due to complex processes, transformations that take place in the legal, economic, educational, cultural environments of the state and is associated with significant problems of socio-economic development of the state. The use of an integrated approach to studying the problem aspects of meeting the requirements of international standards has allowed to identify gaps in the legal support for their implementation.

Key words: international standards, social protection, social guarantees, social minimum, rights, freedoms, law, convention.

PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF PERSONALITY

V. Bondar „**Tolerance as professional quality of the future psychologist"**

The concept of tolerance, and also meaningfulness of tolerance, is analysed in the article as to the making professional competence of psychologist. The basic pedagogical terms of forming of tolerance are certain for future psychologists in the process of teaching in higher educational establishments.

The concept of tolerance, and also meaningfulness of tolerance, is analysed in the article as to the making professional competence of psychologist. The basic pedagogical terms of forming of tolerance are certain for future psychologists in the process of teaching in higher educational establishments.

Keywords: tolerance, individuality, society, psychologist, professional competence.

O. Budkina, N. Volynets **„Particularities of Psycho-emotional States of Cancer Patients"**

In the article are presented the particularities of psycho-emotional states of cancer patients and their psycho-emotional stress load, which may worsen the course of the disease; describes the reaction of cancer patients to the disease; justified the need for the establishment of a unit of cancer-psychologists to provide psychological support to cancer patients at all stages of the medical process and after its completion.

Statistical data on cancer rates form a definite attitude towards the disease as a whole, which is perceived by cancer patients as extremely threatening to life, which causes them to develop a wide range of disorders of psychological adaptation and the development of various psychological disorders. Malignant tumors (cancer) – this is one of the diseases that contains a powerful psycho-emotional stress load.

Oncological diseases in many patients cause psychological chronic stress. Cancer patients are worried about how the disease will go and how dangerous it is for life, since people have a false idea that cancer is a disease that can not be cured. Psychological stress on cancer patients is accompanied by negative emotions, alienation or depression, which may worsen the course of the disease. Available in the world scientific literature information on the impact of psychological stress on cancer patients indicate that not only the course of the disease, but also socio-psychological rehabilitation of the patient, returning him to active full-fledged life in the family and society, reducing the risk of recurrent disease, mainly depends on the attitude of a person to a disease, its state of mind, will, an active position aimed at combating an illness.

The mental state of patients with oncological pathology is characterized by a decrease in mood and activity, coupled with anxiety, associated with low control of the disease, its recurrent nature and uncertainty of the forecast. Characteristic for patients with oncological diseases are: limited repertoire of overcoming stress of behavior, reduced level of social and personal competences, especially in the field of physicality, social activity, creativity and value (spiritual) comprehension of reality, as well as low level of satisfaction with socio-psychological support. Cancer patients need specialized help from oncopsychologist, who will help to adapt in a situation of illness and carry out their psychological support in the future.

Key-words: psycho-emotional states of cancer patients, stress load, psycho-oncology (oncopsychology), psychosocial consequences of oncological diseases, psychological card of cancer patients, psychological rehabilitation of cancer patients.

O. Vargata. J. Michalets **„Features of psychological correction of adolescentaggression"**

In the article the problem of aggressiveness is investigated, which is one of the most actual problems in modern psychology. The crisis of the social systems, the increase of ecological and economic instability, the changes in the political situation were reflected in the consciousness, feelings and behavior of children, adolescents, youth.

It is determined that aggression is an antisocial behavior that violates the social or cultural norms, especially the legal ones. When these actions are insignificant, they are called offenses, and the serious ones and are punished in a criminal order? They are called crimes. Today the word „aggression" is extremely commonly used in a wide context, so it requires a serious „purification" from a number of layers and some special contents.

It is analyzed that authors determine aggression and aggressiveness in a different way: as an innate human reaction to „protect the territory" (Lorentz, Ardri); „as a setting for domination" (Morrison); „personality reaction to the enemy surrounding reality" (Khortsi, Fromm). Adolescence is one of the

most difficult periods of human development. In spite of the relative short-term (from 14 to 18 years old), it practically determines all much further life of the individual. Formation of a character and other bases of a person occurs precisely in adolescence.

It was found that among the forms of aggressive reactions that occur in different sources, it is necessary to highlight the following:

- Physical aggression (attack) is the use of physical force against another person
- Indirect aggression are the necessary actions that bypass ways directed to another person (gossip, cruel jokes), and explosions of rage are not directed to anyone (screaming, feet stomping, fists on the table, slamming the door etc).
- Verbal aggression is an expression of negative feelings both through the form (cry, quarrel), and through the content of verbal responses (threats, curse, abuse).
- Tendency to irritation is a readiness which manifests under the influence of the least excitation, irascibility, abruptness, coarseness.
- Negativism is an oppositional behavior directed against authority or leadership. It can grows from a passive resistance to an active struggle against established laws and customs.

From the forms of hostile reactions we can stand out:

- The insult is an envy and hatred to those around a person due to the feelings of bitterness, anger to the whole world for real or imaginary sufferings.
- Suspiciousness is a distrust and caution in relation to people based on the conviction that the others intend to damage.

The conducted research on aggression problems on fundamentally theoretical and applied levels allowed to do the conclusions. Detailed research of psychological peculiarities of aggression in adolescence and conditions for its overcoming is not sufficiently disclosed in the scientific literature nowadays. So it needs further research prospects.

Key words: aggression, aggressive reactions, the forms of aggressive reactions, the forms of hostile reactions, antisocial behavior.

S. P. Gavrilyuk **„The specifics of marketing in the restaurant business”**

With the help of a systematic approach, the state and the peculiarities of modern development of enterprises of restaurant economy in Ukraine has been investigated in this article. Using the dynamic series method, the volumes of turnover and the results of activity of enterprises functioning on the food services market in Ukraine are investigated. The actual problems that hinder the development of the catering in Ukraine and the directions of its revitalization are revealed.

The branch features of restaurant marketing based on the results of the systematization of the specifics of the marketing activities of domestic enterprises of the restaurant industry are related with the relation to the sphere of services. The existing theoretical and methodological approaches of foreign and domestic scientists concerning the structure of the marketing mix of enterprises were generalized and systematized, which allowed to substantiate its optimal structure for the restaurant business. On the basis of research results, the list of elements of the marketing mix for restaurants is described, which consists of traditional elements (product, price, place, promotion), and also was suggested to add specific ones, namely: personnel and customer service.

As a result, a model of a marketing mix with a modified configuration „5P + 1C” was developed. The emphasis is on the need to organize internal marketing in order to more fully satisfy the needs of the institution's clients.

Based on the implementation of a systematic approach in the study of the development of marketing tools for catering enterprises, practical recommendations have been developed that will ensure the establishment of organizational and economic conditions for the sustainable development of catering companies in Ukraine, and will contribute to increasing the efficiency of their production and trading activities in modern conditions.

Key words: catering industry, catering marketing, specificity of restaurant marketing, catering industry service, marketing complex.

L. Levytska, S. Godlevska **„Theoretical research of categories of competence and competency in modern science”**

The theoretical analysis of research of different approaches in explanation of the notion „professional competence” and „competency” in psychological science is done. The differentiation of such notions as „competence”, „competency”, “competent” and “professional competence” is given. The role of activity in mastering the professional competencies is considered. The analysis of different approaches to understanding the essence of professional competence, which allows looking at it in the dynamic aspect is done. The system of competences, which is formed in the process of getting a

professional education, is described. The components of professionalism and professional competence are described.

The analysis of psychological literature found out the fact, that competence of a person is surely connected with the process of activity in conditions of public surrounding and includes personal and social components, which are reflected in his (her) readiness to certain activity and in confidence in effective social interaction with society and successful integration in its structures. The main components of professional competence of psychologist are shown, they are: motivational, cognitive, operative, the totality of personal qualities and reflexive. It is set, that the level of professional competence depends from personal qualities of a person as a subject of activity too. It is found out, that to be competent means not only to have knowledge, it is necessary to be able to realize them effectively in the necessary situation of activity in correspondence with certain professional and social demands. The competency is described as a basis for further forming and development of competence. A number of questions, in which this or that person (competent) has knowledge and experience, is meant under the competence.

Keywords: competence, competency, competent, professional competence, professionalism.

K. Hordiienko **„Model of psychotherapeutic influence depending on the mental special features of the client"**

At this stage of development, human society is divided into a certain quantity of mentally distinct groups. These groups have their own characteristics (physical, ethnic, religious, ideological, gender, psychological, etc.). A practicing psychologist should possess skills of communicating and differentiating a client's psychological characteristics.

This is especially true for the ability to provide psychological assistance for people with different states of physical health, as the number of unedited population is increasing. It will favour the use of suitable tools for a particular case.

The problems of mentality and psychotherapeutic peculiarities are considered in works of such scientists as K. Rogers, K. Whitaker, G. Yang, O. Alekseychik, B. Bratus, Ph.E. Vasilyuk, I. Dubrovin, Y. Emelyanov, A. Ermoshin, O. Zinchenko etc. However, the problem of identifying the ways of enhancing understanding of the client's mental features and accounting paradigmatic features of the psychologist's work (during psychological assistance) requires further research. This caused to conduct theoretical and empirical research on the topic: „Model of psychotherapy influence in dependence on the mental characteristic of the client".

Knowledge on the means of increasing success of psychological help using the adequate paradigm are supplemented (ideals, methodology, tools etc.), according to the chosen direction of psychotherapy and the client's socio-personal characteristics, which has theoretical and practical value. The results of the research are reflected in the author's publications.

New data on connection between mental characteristics of the client and ideals of psychotherapy in modern psychology will be obtained empirically. This is the basis for consideration of suitable psychological tools in a certain field of psychological practice, in accordance with the client's socio-psychological characteristics, as a means of improving the effectiveness of psychotherapy. The originality is in exploitation of the method of content analysis; the research of the issue in terms of combining psychologist's professional qualification and client's personality.

We hope that the obtained data will allow to define the concrete theoretical and practical data on increasing the psychologist`s and client`s effective interaction in the context of the socio-cultural tradition, taking into account the mental and physical characteristics of the latter.

Key words: mentality; cognitive; emotional; value; behavioral components of mentality; psychotherapy; models of psychotherapeutic influence in the work of a psychologist.

O. Dobrovitska **„Some aspects of the study of the essence of the definition „tolerant interaction"**

The article is devoted to the analysis of scientific and methodical literature which the illuminates the essence of the concept of definition „tolerant interaction". The components of tolerant interaction, which are dialogue and behavior, are considered. The dialogue reveals individuality and perceives the peculiarity of another ones. Dialogue is the highest form of communication, and its key features are: the presence of the goal of dialogue; orientation to finding the truth; truth is of equal value to all participants in the dialogue; subject-subjective character; equality of participants; tolerance and responsibility; striving for a constructive result; achievement of mutual understanding and rational interaction in the field of communicative and practical activity. Also, there is no single approach to the interpretation of the essence of the notion of „behavior", which can be defined as the process of interaction of the individual with the environment, due to its individual characteristics and internal activity, manifested in the form of

external actions and actions, or as the reaction of the organism to some kind of irritation or influence of something.

Considering the other side of tolerant interaction, which is exactly opposite and takes leading place, although negative, in human relations – intolerance (intolerance), we note that it is its presence that generates hostility, instability, pressure, conflicts and hatred in society. Tolerance and intolerance are mutually reciprocal concepts: the more a person is tolerant, the less it is intolerant. In order to successfully counteract the development of intolerance, the education and formation of conflicting competences of a person is necessary in order to be aware of the conflict as an objective contradiction that exists in it. It is not worth considering the conflict as a negative form during the interaction. As any conflict situations may be the beginning of the development of new ideas and approaches to problem solving, as well as a prerequisite for the emergence of constructive interaction.

Tolerant interaction means harmony in relationships, the search of a compromise dialogue, mutual understanding and mutual assistance, tolerant behavior, effective cooperation. The main aspects of the phenomenon of tolerant interaction are: the obligatory agreement of both parties; achievement of mutual understanding and rational interaction in the sphere of communicative and practical activity; achievement of a common goal through cooperation and dialogue; freedom of interlocutors, their mutual recognized equality and the depth of personal contact through mutual understanding and empathy.

Key words: tolerance, responsibility, interaction, tolerant interaction.

K. Majaev, N. Volinets „The results of the empirical research of victimal behavior of teenagers"

The article are presented the features of victimal behavior of teenagers and the results of the empirical research of victimal behavior of teenagers and the regression model of teenage victimization.

The problems of victim behavior are becoming more and more popular areas of psychological research. However, in this complex and intensely investigated area there are many unresolved problems, including the question of the nature and causes of the occurrence of victimization in children and teenagers. Most often it is formed by the whole history of human life, which extends from childhood, relationships in the family, when the basis of the personality of the future individual is formed. The formation of victim behavior is very difficult to diagnose, since people usually feel that they had a normal, healthy childhood. One of the consequences of these negative social phenomena is an increase in the level of victimization of the population, in particular children and teenagers.

Of particular importance in the process of victimization of behavior of children and teenagers are individual psychological qualities, typical features of behavior and the psycho-emotional state of the child as a potential victim, without clarification which can not be fully disclosed neither the specific circumstances, nor the causes and conditions of its victimization. So, in addition to situational victimogenic factors, there are many primary and secondary victimogenic signs of personality and human behavior that predetermine victimization.

The revealed problem of victim behavior of teenagers is an important socio-psychological problem of the present, the solution of which is related to the formation of adolescent system of knowledge, skills of safe behavior in difficult life situations and assistance in their solution. According to the results of multiple regression analysis, the determining variables – the parameters of victimhood of teenagers are: the tendency to aggressive victim behavior, the tendency to self-destructive behavior, the propensity to hyper social victim behavior, the tendency to dependent and helpless behavior, the tendency to uncritical behavior, self-esteem anxiety, interpersonal anxiety, behavior strategies «adaptation» and „avoidance".

Key words: victim behavior, victimization (victimeness), victimogenic factors, victimization, victimogenic individual and psychological properties of teenagers.

B. Makar, N. Volynets „The particularities of psychological readiness of senior pupils for marriage and family relations"

The article presents theoretical aspects of the particularities of formation of psychological readiness of senior pupils for marriage and family relationships; describes the substantive aspects of the psychological readiness of the individual to marry, its component and motivational content, the types of psychological readiness of the individual to marital and family relationships; the directions of formation of psychological readiness of senior pupils for marriage and family relations are outlined.

Psychological readiness for marriage and family life is a multifaceted problem based on the psychological compatibility of partners and includes the question of the formation of gender identity, its development, mastery of stereotypes of male and female behavior, and others like that. The well-being fare of the family depends on the specifics of the assimilation of the role of husband and wife, father and mother, knowledge and representation of oneself as a person of a certain gender with specific needs,

value orientations, motives, interests and forms of behavior, as well as representations about the family life that serves as a the psychological basis of marriage and affect the interpersonal relationship of the spouses.

For people who are married, it is very important to be socially psychologically mature in personalities. Such maturity is not achieved instantly and depends on many factors. As the first factor is the need for psychological readiness and ability to perform the role of husband and wife, and then father and mother. Each social role includes certain expectations of its performer. Therefore, readiness for the role of husband and wife means a clear knowledge of these expectations (rights and responsibilities) and the desire to perform them.

The basis of preparing the readiness of senior pupils for marital relationships and family life are measures aims at the formation of the spiritual and value content of the concept of the family and the culture of marriage and family relations

Consequently, the formation of a conscious youth of psychological readiness for marital relations and independent family life in the process of educational process in general educational institutions would be based on the acquisition of personal following competencies directly as components of this readiness: ethical-psychological, intellectual-cognitive, legal, economic, culture of social responsibility, medical and sexual culture, etc.

Key words: psychological readiness for marriage-family relations, psychological readiness of an individual to enter into marriage, motives of marriage.

I. Martsinovska „Correlation between stress, traumatic stress and post-traumatic stressrul frustration in medical, psychological and pedagogical theory"

The article covers the phenomenon of post-traumatic stressful frustrations based on the analysis of scientific research. The author presents a historical excursion to the emergence of the concepts of stress, traumatic stress and post-traumatic stressful frustrations. Historically, research in the field of post-traumatic stress and stress itself were independent of each other. The author investigates the concept a total stressor that provokes a qualitatively different type of reaction, consisting in a sharp decrease in the adaptive resources of the human psyche. It is a connecting element between the concepts of stress and traumatic stress. The author argues, based on the analysis of literary sources, that post-traumatic stress disorder is formed in individuals of any age, if in a stressful situation they were helpless, unable to cope with the critical situation and did not receive proper social support. The researcher analyzes the peculiarities of the influence of stress and traumatic events on the psychophysiological reactions of children and adolescents.

Keywords:stress: traumatic stress, post-traumatic stressful frustrations, traumatizing events, classification of types of trauma, character of posttraumatic stress disorder in compliance with different nature of traumas.

S. Kondratyuk, M. Medvid **„Conflictological competence as a constituent conflict response"**

The article deals with conflictological competence in the work of native and foreign scientists. The content of close concepts „conflict competence", „conflictological competence", which are studied by foreign and native scientists in philosophy, pedagogy, psychology is analyzed. In psychology, according to scientific approaches, competence is regarded as a complex individual-psychological education on the basis of the integration of theoretical knowledge, practical skills and meaningful personal qualities, which ensures the effective implementation of professional activity.

On the basis of the generalized theoretical material the structure, components, stages of conflictological competence are studied. The process of formation of conflictological competence is considered.

It is important teachers of higher education to know well the psychological features of training and education student-cadet, the peculiarities of development and the typology of his personality. To enhance the psychological competence of the teacher, the effectiveness of activities to prevent the difficult situations that cause interpersonal conflicts, there is the psychological consultation and psychological service that should work at the university. A person who possesses conflictual competence, due to the system of relevant knowledge, is able to understand, analyze, predict possible conflicts, and apply conflicting behavior strategies. Future specialists should not only build constructive interpersonal relationships, but also apply the ability to reconstruct the conflict, turn it into a tool of control and influence. Conflict control is associated with psychological impact on a person. The development of competence depends on the creation of conditions for interaction, social and communicative activity, psychological conditions to meet individual communication needs, emotional and psychological safety, conditions for personal development.

Key words: conflict, conflicts of competence, conflict competence.

I. Mrochko, L. Levytska **„Theoretical analysis of modern approaches in the research of mechanisms of psychological protection"**

Modern approaches connected with understanding of the notion „mechanisms of psychological protection" are shown in this article. The newest researches of various types of mechanisms of protection of personality are considered and they are compared with fundamental researches. It is set, that protective reactions of personality may have primitive and mature character. The analysis of psychological literature found out the fact, that psychological protections may influence on the personal incipience of the person as negatively, as positively.

It is admitted, that there are many approaches to the explanation of the notion of psychological protection of personality in psychological literature. The most common of them are that psychological protection as psychological activity is directed on the spontaneous eradication of consequences of psychic trauma; psychological protection as separate cases of attitude of personality to traumatic situation or illness, which he (she) suffers from; psychological protections as ways of processing information, which block threatening information; psychological protections as mechanisms of adaptive rebuilding of perception and estimation, which appears, when personality can't estimate adequately the feeling of anxiety,caused by internal or external conflict and cannot cope with stress: mechanisms, which keep the integrity of consciousness: mechanism of compensation of psychic insufficiency; psychological protections as passive and defensive forms of reacting in pathogenic life situation; psychological protection as dynamics of system of settings of personality in case of a conflict of settings; psychological protections as the ways of presentation of distorted sense. Modern imaginations about „normal" development of a system of psychological protection suggest the estimation of such characteristics: adequacy of protection, flexibility of protection, maturity of protection. It is recommended to separate pathologic and psychological protection and healthy protection, which exists in everyday life. Great attention is dedicated to the description of pathologic and healthy mechanisms of protection.

Keywords: psychological mechanisms of protection, personality, various types of mechanisms of protection, peculiarities of protective reactions.

O. Ostrovsky, N. Volynets „The Measures of Psychological Rehabilitation of Servicemen – Participant in Combat Actions"

The article presents a theoretical analysis of the measures of psychological rehabilitation of servicemen who took part in combat operations. The definition of concepts are given: staying in the war (an extreme situation where a person is constantly in the strongest psycho-emotional stress, overcoming his volitional efforts) and psychological rehabilitation (medical and psychological measures aimed to restoring the functional state of the body, normalizing the emotional, moral, ethical and motivational spheres achievement of the optimal level of personal adaptation and professionally important qualities of the victims, providing military-professional capacity).

The measures of psychological rehabilitation of the military in following directions are determined, namely: rational psychotherapy, logotherapy, suggestive psychotherapy, occupational therapy, aesthetic therapy: bibliotherapy, music therapy, gestalt therapy, psychodrama of Moreno, method of „debriefing of a critical incident", method of discussions under the guidance of a trained professional.

Also, in the article it is determined that among the methods of psychological rehabilitation an important role belongs to psychotherapy, which is carried out by means of conversations with servicemen. The purpose of such conversations is to calm the person, show him the transient nature of the changes taking place in his condition, orientation to the exit from the traumatic situation, explanation of the mechanisms of the occurrence of mental disorders and the conviction of the soldier in the real possibilities of self-regulation of some nerve processes.

Practical measures of psychological rehabilitation of military personnel are substantiated and made conclusion that practical measures of psychological rehabilitation are determined in terms of moral and psychological support for the actions of the troops and may include medication therapy, psychotherapy, emotional and volitional self-regulation, autogenous training, self-massage of biologically active points of the skin, etc.

Key words: psychological rehabilitation, staying on the war, rational psychotherapy, logotherapy, suggestive psychotherapy, occupational therapy, aesthetic therapy, gestalt therapy.

L. Perebeynos, N. Volynets **„The socio-psychological particularities of professional activity and manifestation of professional and emotional burnout of medical personnel"**

In the article are presented the particularities of the professional activity of medical personnel; are described the particularities of the syndrome of professional and emotional burnout of medical personnel; the need to develop and implement a complex of psychological measures for the prevention and overcoming of the syndrome of professional and emotional burnout of medical personnel has been updated.

The working conditions of medical personnel have some specificity that can be essential for the formation of a syndrome of professional and emotional burnout. High load, round-the-clock mode of work with obligatory alternations, expectations of complications in the condition of patients require high functional activity of the organism and can be qualified as leading pathogenic professional factors. In addition, the aggravating influence on the health of workers makes contact with dying patients when the medical personnel does not see the positive results of his efforts to save the patient and often feels his own powerlessness.

The professional work of medical personnel often negatively affects their personality traits, leads to depression and psychosis. The higher their load, the less medical personnel feels satisfaction from the work process itself. The causes of fatigue and nervousness include exceeding the standard number of patients, a large amount of paper work, low technical equipment of the workplace and constant shortage of medicines. In addition, the low wages of medical personnel in the modern conditions of the economy makes work, often neglecting the time provided for rest to restore the physical and emotional balance of the body. Huge responsibility for the result of their activities – the life of the patient (especially children-patients) leads to over-strain of individual organs and systems, the emergence of diseases.

Professions of medical personnel place high demands on psychophysiological properties of a person and on all set of mental functions. Requirements for personal qualities relate mainly to the emotional-volitional and communicative spheres. Thus, professionally important qualities for medical personnel are high responsibility, absence of conflicting behavior, tolerance, empathy, ability to establish contact with patients, low level of anxiety, assimilation, ability to concentrate and solve decisions, to quickly and adequately navigate in difficult situations.

The professional work of medical personnel is connected with daily intensive communication and contacts with different people. In this case, the success of professional activity in medicine is determined by the personality characteristics of a specialist, the level of his adaptability, his attitude to his work, and others like that. An important means of forming the professional competence of a specialist in medicine is the degree of his possession of psychological knowledge, the ability to use them in interpersonal communication with patients, colleagues and leadership, as well as for the successful resolution of their own intrapersonal problems. Otherwise, the long-term effect of professional and personal stress-factors leads to the emergence of emotional burnout syndrome in medical personnel.

Physicians with a burnout syndrome usually have a combination of psychopathological, psychosomatic, somatic symptoms and signs of social dysfunction. There are chronic fatigue, cognitive dysfunction (memory and attention disruption), sleep disturbances with difficulty falling asleep and early waking, personality changes. Anxiety, depressive disorder, dependence on psychoactive substances, suicide may develop.

Perspectives are seen in intelligence related to the development of measures for psychological prevention and assistance to medical personnel aimed at overcoming the syndrome of professional and emotional burnout.

Key-words: professional activity of medical personnel, specific and non-specific professional qualities of medical personnel, personality traits of a medical personnel, burnout syndrome, symptoms of burnout syndrome, syndrome of „professional and emotional burnout", classification of symptoms of „professional burnout".

S. Puzyr S., Kondratyuk **„Features of the organization time space of person's life"**

The article analyzes the scientific sources in which the calculation of the concept of „living space" of the individual has been made, which is the space of the person in general.

The influence of the subconscious on the conscious one is considered, as this will form the internal environment of the person and its manifestation on the physical level.

On the basis of the theoretical generalization of the material, the problem of organization of time is revealed.

Information is given on the impact of time on personality, how it can be used more effectively and as useful as possible. Also it has been reflected on possibility to organize the „living space" independently, that is, to organize spatial life in time.

It is substantiated that the features of self-organization of a person's life are most clearly manifested in the organization of free time, when a person has to independently choose his own preferences and plan their implementation in a certain way. Specifically the organization of free human time, its general attitude to their lives is a peculiar attribute of the potential ability to purposefully achieve the goal.

Attention is being focused to the general development of personality.

It was noted that the influence of the environment (family, friends, colleagues) on the formation of the person's living space.

It was stated that crisis changes in person's life contribute to self-development, self-realization, self-knowledge.

Contemplated the manifestation of spiritual influence on consciousness, as development affects the self-organization of time and spatial life of the individual, achievement of success.

Key words: person's living space, peculiatities of organization the space ,self-organization of life, sense of time, personality.

I.Roldugina, A.Fradynska **„Features of attraction development among workers of the socio-economic sphere"**

The article analyzes the problem of the professional and communicative competence of specialists in sociological spheres in the context of improving the foundations of the formation of attraction in the performance of everyday duties. It helps to intensify work on the development of the initiative of employees, their cognitive sphere, reflexive skills, interests, abilities, freedom of choice, development.

In the process of social life in society, a system of interactions of individuals with each other is formed. The differentiation of social interests is determined by the diverse social relations, the subjects of which they are. Social relations are objective in nature, but for every person, they, being reflected in their inner world, acquire a personal meaning that, in their turn, manifests itself in individual behavior, feelings, sentiments, etc.

An indispensable feature of social relationships is the interpersonal socio-psychological aspect. Interpersonal relationships determine the type of interaction (rivalry, cooperation), the degree of its expression (more or less successful, effective cooperation). Their formation is influenced by the conditions of human life, emotional color.

In the professional activities of specialists in socio-nominal professions, it is characteristic that their activities are closely and inseparably linked with social relations between people. The benefits of positive interaction of individuals based on attractively balanced principles are friendly creative cooperation, dialogue of two equal partners, support, lack of fear, liberty, joy of communication, the right to own opinion, assistance in self-development and active discovery of creative potential, etc.

Key words: attraction, socionomic sphere, cognitive sphere, behavior.

A Sobko, N. Volynets **„Results of the survey of socio-psychological characteristics of women who suffered from domestic violence"**

The article presents the psychological consequences of domestic violence and presents the results of the study of the general situation regarding domestic violence in the Derazhnyansky district, and the results of research on the socio-psychological characteristics of female victims of domestic violence.

Despite the fact that in Ukraine the problem of violence against a woman in the family for a long time was not the subject of special studies of sociologists, psychologists and social workers, and its study mainly focuses on the research of criminologists who studied crimes committed in the family - the domestic sphere, the practice of recent years has resulted in a conceptual conception of this issue at the state level. This is evidenced by the adoption of a legislative framework and the creation of crisis centers for those who suffer from domestic violence. It should be noted that the socio-psychological portrait of a woman who has been subjected to domestic violence involves the specific characteristics of the victim as well as the effects of violence on the personal level.

According to the study, 90 % of surveyed women found that family ties were supported, and therefore, 10 % of women did not have the opportunity to seek help from their relatives in the event of violence against them. 68 % of the women haven't the friends with whom they can divide into secret counsel. Do not object to meetings with male friends only 32 % of women with men, which can be interpreted as a signal of the presence of psychological violence in 68 % of families interviewed. All the time, 38 % of women report to their spouse about household spending in the family budget, which is a sign of economic violence in 38 % of the families interviewed.

The results of the survey presented the feasibility and willingness of women to participate in the correction program for women who have suffered domestic violence. It would be noted that the correctional and rehabilitation work of a psychologist with women who have been affected by domestic violence would depend on the psychological characteristics of the women taking part in it, taking into account the psychological consequences of domestic violence for these women. It is perspective to develop a correctional and rehabilitation training program for working with women who have suffered from domestic violence, which will include: a behavioral block (acquisition of behavioral skills that will level and/or slow down the appearance of violence through role games), emotional block (acquiring deprivation skills from negative thoughts, states, and preferences for positive thinking), a cognitive block (acquiring synthesis and analysis skills of critical life situations, and acquiring skills of their finding solutions).

Key words: violence, victimal behavior of a woman, women who have suffered from domestic violence, psychological consequences of domestic violence, correctional and rehabilitation work.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аріщенко Альона Сергіївна – аспірантка кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Бастричев Володимир Семенович – доктор військових наук, професор, завідувач кафедри психології Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Бондар Віталій Сергійович – викладач кафедри фінансів і кредиту Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Будкіна Ольга Владиславівна – магістрантка спеціальності „Психологія" Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Варгата Оксана Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету.

Веретенко Тетяна Григорівна – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка.

Волинець Наталія Валентинівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Гаврилюк Світлана Павлівна – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри туризму та готельно-ресторанної справи Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Геделевич Єлена Василівна – викладач циклової комісії з природничо-математичних дисциплін Хмельницького коледжу ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Герасименко Людмила Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та гуманітарно-соціальних дисциплін Рівненського інституту ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Герасименко Тетяна Вікторівна – старший викладач кафедри менеджменту організацій Рівненського інституту слов'янознавства.

Годлевська Сніжана Русланівна – магістрантка спеціальності „Психологія" Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Гордієнко Катерина Олександрівна – магістрантка Київського національного лінгвістичного університету.

Григорчук Тарас Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, Київського національного університету культури і мистецтв.

Давиденко Віталій Володимирович – доктор політичних наук, доцент, професор кафедри соціальних технологій Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Давиденко Ганна Віталіївна – доктор педагогічних наук, доцент, директор Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Дика Любов Леонтіївна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри документознавства та інформаційної діяльності Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Добровіцька Олена Олександрівна – старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Дуля Аліна Володимирівна – аспірантка спеціальності „Соціальна робота” Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка.

Єрошенко Катерина Михайлівна – аспірантка Академії праці, соціальних відносин і туризму, координаторка програм та проектів Всеукраїнської благодійної організації „Українська фундація правової допомоги”.

Завада Ірина Анатоліївна – магістрантка Хмельницького національного університету.

Зозуляк-Случик Роксоляна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Іозіс Іванна Вадимівна – викладач іноземної мови Миколаївського коледжу бізнесу і права.

Казанжи Ірина Володимирівна – доктор філософії в галузі освіти, доцент, доцент кафедри початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Калаур Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Кальченко Лариса Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Колядич Оксана Іванівна – старший викладач кафедри здоров'я людини та фізичного виховання ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Кондратюк Світлана Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Константінов Сергій Андрійович – магістр державного управління та соціальної роботи.

Константінова Світлана Володимирівна – старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Копочинська Юлія Володимирівна – кандидат з фізичного виховання та спорту, доцент, доцент кафедри біобезпеки і здоров'я людини НТУУ „Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського".

Левицька Людмила Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Левицький Вадим Едуардович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Мажаєв Костянтин Євгенович – магістрант спеціальності „Психологія" Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Мазур Валентина Михайлівна – доктор філософії в галузі психології, доцент кафедри психології та спеціальної освіти Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Макар Богдан Петрович – магістрант спеціальності „Психологія" Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Максименко Наталя Валеріївна – аспірантка кафедри логопедії та спеціальних методик, факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; вчитель-логопед ДНЗ №16 „Дружба" м. Кропивницький.

Марціновська Ірина Петрівна – асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Медвідь Михайло Олександрович – магістрант спеціальності „Психологія" Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Миронова Світлана Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Мирян Алла Миколаївна – доцент кафедри здоров'я та соціального забезпечення Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Михайліченко Юлія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач Київського університету культури і мистецтв.

Міхалець Юлія Юріївна – магістрантка Хмельницького національного університету.

Мосейчук Юрій Юрійович – кандидат наук з фізичної культури та спорту, доцент, завідувач кафедри фізичної культури та основ здоров'я Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Мрочко Ігор Олександрович – магістрант спеціальності „Психологія" Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Наконечна Лариса Михайлівна – аспірантка Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Неклюєнко Тетяна Василівна – старший викладач кафедри фінансів і кредиту Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Новікова Олена Анатоліївна – старший викладач кафедри психології Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Онипченко Оксана Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки КЗ „Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.

Островська Наталія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, завідувач науково-методичного відділу Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Островський Олександр Олексійович – викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Перебейнос Лідія Іванівна – магістрантка спеціальності „Психологія" Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Пузир Світлана Іванівна – магістрантка спеціальності „Психологія" Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Родименко Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, директор КЗО „Багатопрофільний навчально-реабілітаційний ресурсно-методичний центр корекційної роботи та інклюзивного навчання" Дніпропетровської обласної ради.

Ролдугіна Ірина Валентинівна – магістрантка спеціальності „Психологія" Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Скільська Марія Іванівна – викладач Тернопільського коледжу ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Собко Анжеліка Анатоліївна – головний спеціаліст Управління соціального захисту населення Деражнянської районної державної адміністрації Хмельницької області.

Сопотницька Олена Валеріївна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теоретичних основ і методики фізичного виховання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Савицька Анна Юріївна – аспірант кафедри педагогіки Жтьлмирського державного університету ім. І.Франка, асистент кафедри соціальної роботи Житомирського економіко-гуманітарного інституту ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Тютимов Олексій Олексійович – магістрант спеціальності „Психологія" Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна".

Фрадинська Аліна Петрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Цимбалюк Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент завідувач каферди соціальної роботи та гуманітарно-соціальних дисциплін Рівненського інституту ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Чаланова Раїса Іванівна – доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри медицини та реабілітації Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Черніченко Людмила Анатоліївна – аспірантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Чорноус Наталія Сергіївна – магістрантка спеціальності „Психологія” Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Чуфай Галина Петрівна – магістрантка спеціальності „Психологія” Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Юрчук Людмила Василівна – кандидат історичних наук, доцент кафедри соціальної роботи та гуманітарно-соціальних дисциплін Рівненського інституту ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Якименко Андрій Анатолійович – викладач кафедри правознавства Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

Якименко Світлана Іванівна – доктор філософії в галузі освіти, професор, завідувач кафедри початкової освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.

Якобчук Людмила Михайлівна – асистент кафедри соціальних технологій Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Формальні вимоги до статей

Обсяг статті: 8 – 12 сторінок.
Стандарти набору: кегль (розмір шрифту) –14;
міжрядковий інтервал – 1,5;
шрифт – Times New Roman;
формат сторінки – А4;
параметри сторінки – всі поля по 2 см;
мова публікації – українська.

Змістові вимоги до статей

УДК: формат – з лівого краю (вгорі).
Назва статті: прописними літерами, формат – по центру.
Прізвище й ініціали: прописними літерами, формат – з правого краю (нижче назви статті)

Вступ:
(слова подаються у тексті)
розділ повинен містити:
постановку проблеми в загальному вигляді;
зв'язок роботи з важливими науковими чи практичними завданнями;
аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано рішення даної проблеми і на які спирається автор.

Мета статті:
(слова подаються у тексті)
розділ повинен містити:
формулювання мети статті або постановку завдання;
автор також може включати у матеріал опис дослідницьких прийомів, методів, об'єкт, предмета дослідження тощо.

Результати дослідження:
(слова подаються у тексті)
розділ повинен містити:
виклад основного матеріалу дослідження;
повне обґрунтування отриманих наукових результатів.

Висновки:
(слова подаються у тексті)
розділ повинен містити:
висновки з даного дослідження;
доцільні напрямки подальших розвідок.

Список використаних джерел:
Посилання на першоджерела, літературу наприкінці речення або за текстом і застосовуються лише квадратні дужки [ ].
Бібліографічний опис оформлюється згідно з ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 *„Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання".*

Інформація про рецензента:
Рецензент: науковий ступінь, вчене звання, прізвище й ініціали. Формат з правого краю після літератури.

Оформлення анотацій:
Анотації подаються на окремому аркуші після інформації про рецензента (до загальної кількості сторінок статті не враховується).

Анотація (українською мовою, формат – по центру).
Прізвище та ініціали автора(ів). „Назва статті”
анотація (шість рядків)
ключові слова (один рядок).
Анотація російською подається за такою ж формою.
Анотація англійською мовою подається у розширеному вигляді, обсягом 1-1,5 сторінки (Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України №1111 від 17.10.12 р.)

Порядок подання статей до збірника
До редакції подаються статті, які надруковані на папері формату А4 (297х210 мм) для розгляду редакційною колегією і підписані автором. Текст статті має бути ретельно перевірений і відредагований автором. Стаття, що не відповідає вимогам, в якій допущені смислові чи грубі стилістичні помилки, до друку не допускається.

Відповідальність за зміст та якість статті несуть автор та рецензент.

До статті додаються:
електронна версія на електронному носії або електронною поштою;
довідка про автора(ів) та рецензента ;
копія документа щодо оплати збірника.

Оплата здійснюється тільки після повідомлення редколегії про прийняття статті до друку.

Для авторів, які не мають наукового ступеня, обов’язковою є рецензія фахівця з даної галузі наук (кандидата або доктора наук).

Адреса редакції:
29009, м. Хмельницький, вул. Ярослава Мудрого, 2А,
Хмельницький інститут соціальних технологій Університету „Україна”,
науково-методичний відділ,
відповідальному секретареві збірника наукових праць

Контакти:
Тел.: (0382) 70-45-56 (науково-методичний відділ)
E-mail: hist.km.nauka@gmail.com

Електронну версію збірника розміщено на сайті: http://hist-nauka.wixsite.com/home

Наукове видання

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Хмельницького інституту соціальних технологій
Університету «Україна»

№ 14

Комп'ютерна верстка Н. А. Бабинець
Коректор-редактор

Віддруковано з оригінал-макета
у видавничо-друкарському комплексі Університету «Україна»
03115, м. Київ, вул. Львівська, 23,
тел. (044) 424-40-69, 424-56-26
Свідоцтво про державну реєстрацію ДК № 405 від 06.04.2001

Підписано до друку 28.12.2017. Формат 70x100/16.
Папір офсетний. Умовн. друк. арк..
Обл. вид. арк.. Наклад 100 прим.

320