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

ЗБІРНИК
НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Хмельницького інституту соціальних технологій
Університету «Україна»

№ 18

Київ
Університет «Україна»
2019

УДК 378.4(477.43-25)(06)
З-41

Засновник:
Хмельницький інститут соцальних технологій Університету «Україна»

«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» (Протокол №2 від 02 грудня 2019 року)

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)

© ХІСТ, 2019

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 член-кореспондент НАПН України **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, професор **Діденко О. В.;**
доктор педагогічних наук, професор **Романовська Л. І.**
доктор педагогічних наук, доцент **Мірошніченко В. І.;**
доктор педагогічних наук, професор **Сергієнко Л. П.;**
доктор педагогічних наук, доцент **Адирхаєв С. Г.**

Комп'ютерна верстка — С. С. Думанецька

Видавець і виготовлювач Університет «Україна»
03115, м. Київ, вул. Львівська, 23,
тел/факс (044) 424-40-69, 424-56-26
E-mail: ukraina.vdk@email.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 405 від 06.04. 2001.
Підписано до друку 02.12.2019. Формат 70x100/16.
Папір офсетний. Умовн. друк. арк. 30,81.
Обл. вид. арк. 31,63. Наклад 100 прим.

ЗМІСТ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Habriichuk Ludmila Eduardivna
Kostenko Natalia Ivanivna
The challenge of intercultural language teaching 8

Комар Таїсія Василівна
Особливості формування соціальної зрілості та становлення професійної спрямованості у майбутніх психологів 12

Кравчук Людмила Степанівна
Матвійчук Вікторія Манолiївна
Савчук Олег Ігорович
Фізіологія рухової активності, як засіб подолання розумової втоми у студентів 17

Хмара Марина Анатоліївна
Історичні аспекти становлення та розвитку системи шкільної фізкультурної освіти в Польщі 21

Чернецький Юрій Олександрович,
Авраменко Тамара Борисівна,
Симон Олександр Валерійович
Правовий аспект гендерної рівності 25

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Бердник Марта Ярославівна
Камертонотерапія як метод аудіо-психо-фонетичної терапії дітей з вадами мовлення 28

Горішна Надія Мирославівна
Вплив децентралізації на розвиток інклюзивної освіти в об'єднаних територіальних громадах 30

Закусило Оксана Юріївна
Приймачук Ольга Вікторівна
Інклюзія: впровадження у загальноосвітньому навчальному закладі 35

Іванова Олена Леонідівна
Кудрявцева Наталія Вадимівна
Організація інклюзивної освіти для дітей з порушенням слуху 38

Кирилюк Вікторія Василівна,
Резнік Олег Ігорович
Теоретико-методологічні особливості фізичного виховання дітей із вадами зору 43

Колишкін Олександр Володимирович
Колишкіна Алла Петрівна
Ретроспективний підхід до розвитку рухової сфери осіб з інтелектуальними порушеннями 46

Лучко Юлія Іванівна
Особливості взаємостосунків студентів з особливими освітніми потребами та їх оточенням в умовах інклюзивного освітнього простору 50

Лялюк Галина Миколаївна
Лялюк Анастасія Володимирівна
Вплив дельфінотерапії на особистісний розвиток дітей-сиріт з особливими потребами 53

Польовик Ольга Віталіївна
Соціальна адаптація студентів з особливими потребами до навчально-виховного процесу 56

Семигіна Тетяна Валерієвна,
Столярик Ольга Юріївна
Якість життя сімей, які виховують дітей з аутизмом: концепція та чинники 60

Семигіна Тетяна Валеріївна,
Чистякова Анастасія Олександрівна
Спортивно-дозвіллєві практики у соціальній інтеграції дітей із порушеннями розумового розвитку 64

Турко Богданна Богданівна
Нормативно-правова база інклюзивного освітнього середовища Канади 68

Щуцька Ганна Володимирівна
Терещенко Оксана Д'єрдьовна
Інноваційна модель навчального процесу для студентів з порушеннями слуху в київському коледжі легкої промисловості 71

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ, СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Антонова Зінаїда Олександрівна,
Мельнишина Тетяна Павлівна
Особливості психологічних установок, що перешкоджають вивченню іноземної мови 77

Бородіна Оксана Сергіївна,
Мулярчук Галина Олександрівна,
Консевич Аліна Володимирівна
Конфлікти в професійній діяльності соціального працівника з людьми похилого віку 81

Каркач Андрій Володимирович
Ресоціалізація літніх людей у дискурсі соціальної роботи 84

Колесников Олег Сергійович,
Бородіна Оксана Сергіївна,
Мулярчук Галина Олександрівна
Методологічні аспекти вивчення проблеми сімейних конфліктів 88

Кравченко Оксана Олексіївна,
Кучер Галина Михайлівна
Соціальний захист учасників АТО/ООС та сімей загиблих на рівні громади 91

Кузьменко Віктор Йосипович
Яневич Сергій Анатолійович
Артеменко Анна Броніславівна
Непрацездатні громадяни похилого віку як об'єкт соціальної роботи 97

Кулешова Олена Віталіївна,
Федчишена Олена Вікторівна
Особливості формування психологічної стійкості особистості в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів 101

Курняк Лариса Миколаївна
Екологічна культура в контексті формування особистості 105

Онищук Ірина Анатоліївна
Художня діяльність як засіб розвитку в майбутніх вихователів ЗДО творчого самовираження 110

Остапчук Надія Сергіївна,
Савицька Анна Юріївна,
Чернецький Юрій Олександрович
Теоретичні аспекти здійснення соціальної роботи з сім'ями, які перебувають в складних життєвих обставинах 114

Паламарчук Григорій Петрович,
Панченко Тамара Михайлівна,
Савицька Анна Юріївна
Валеологічний аспект здійснення допомоги наркозалежній молоді 117

Панченко Тамара Михайлівна,
Грабар Юлія Іванівна,
Гичко Наталія Миколаївна
Роль екологічних чинників у формуванні бронхіальної астми та визначення методів фізичної реабілітації 121

Панченко Тамара Михайлівна,
Бородіна Оксана Сергіївна,
Дивинська Юлія Анатоліївна
Особливості прояву агресії та девіантної поведінки підлітків: медико-біологічні чинники 124

Семенюк Микола Олегович,
Савицька Анна Юріївна,
Кузьменко Віктор Йосипович
Становлення суспільства до осіб, позбавлених волі як категорії соціально виключеної молоді 129

Сібова Аміна Абдурахмонівна,
Савицька Анна Юріївна,
Чернецький Юрій Олександрович
Причини та мотиви виникнення суїцидальної поведінки у підлітковому віці 136

Червінський Вадим Анатолійович,
Савицька Анна Юріївна,
Чернецький Юрій Олександрович
Гендерна соціалізація молоді, як ознака гендерної ідентичності 141

Чернецький Юрій Олександрович
Карпенко Сергій Володимирович
Лагода Сергій Павлович
Формування ринку соціальних послуг для осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах 144

Чернецький Юрій Олександрович
Авраменко Тамара Борисівна
Макаров Дмитро Сергійович
Аналіз нормативно-правової бази захисту дитинства в Україні 148

Чернецький Юрій Олександрович
Карпенко Сергій Володимирович
Наумович Олена Вікторівна
Соціальний супровід сім'ї як складова соціальної роботи 151

Чернецький Юрій Олександрович
Шафранова Катерина Володимирівна
Хрипта Єгор Ігорович
Девіантна поведінка молоді як наслідок сучасності 154

Шафранова Катерина Володимирівна,
Панченко Тамара Михайлівна,
Ярмолицька Світлана Володимирівна
Медико-біологічні та соціально-психологічні чинники розвитку наркозалежності серед підлітків 157

Ярошенко Алла Анатоліївна
Соціальна робота і вивчення гендерних питань у просторі рефлексивних практик 160

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Багрій Вікторія Неофидівна
Теоретико-методологічна база формування професійних умінь соціального педагога/соціального працівника у процесі педагогічної практики 166

Горохівська Тетяна Миколаївна
Співвідношення понять кваліфікація та професійно-педагогічна компетентність викладача в контексті педагогічного дискурсу 171

Клеценко Людмила Василівна
Формування мотивації професійного здоров'я майбутніх фізичних терапевтів при вивченні медико-біологічних дисциплін 175

Константінова Світлана Володимирівна,
Константінов Сергій Андрійович
Вивчення іноземних мов у контексті міжкультурної комунікативної компетенції 178

Кравчук Василь Васильович
Теоретичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з логістики в теорії та практиці вищої освіти: діяльнісний підхід 183

Кравчук Людмила Степанівна
Зміст компетентністного підходу щодо підготовки фахівців з фізичної терапії, ерготерапії 187

Крупа Валентина Володимирівна
Фізична терапія, ерготерапія, як новий сучасний метод реабілітації 190

Левицька Людмила Вікторівна
Подолання негативних емоційних станів у студентської молоді в умовах навчального закладу 192

Левко Мар'яна Іванівна
Значення самостійної роботи у формуванні політичної культури майбутнього офіцера ВНЗ 195

Мазуркевич Ольга Павлівна
Культурологічний підхід до становлення та розвитку професійної компетентності освітян 198

Мацук Людмила Олександрівна,
Захарасевич Наталія Володимирівна
Професійна підготовки майбутніх вихователів до рольової діяльності дошкільників в умовах закладу вищої освіти 202

Непомняща Ірина Миколаївна
Професійна підготовка взаємодії майбутніх фахівців ЗДО щодо роботи з дітьми раннього віку (на матеріалі усної народної творчості 205

Рихліцький Юрій Віталійович,
Савицька Анна Юріївна,
Кузьменко Віктор Йосипович
Професійні якості соціального працівника в сучасній Україні 210

Сірий Олександр Михайлович,
Янков Сергій Володимирович
Аналіз поглядів науковців на зміст та структуру професійної підготовки вчителів фізичної культури 214

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

УДК 372.881.1

THE CHALLENGE OF INTERCULTURAL LANGUAGE TEACHING

L. HABRIICHUK
N. KOSTENKO

Communicative Language Teaching in its endeavour to teach learners to communicate in a foreign language overlooked both the links between language and culture and the necessity to understand communication between non-native speakers (the language learners) and native speakers as intercultural communication rather than communication in the target language.

Intercultural Language Teaching (ILT) addresses the two main shortcomings of Communicative Language Teaching. As the emerging modern approach to language education it has shifted the aims of language learning from communicative competence to intercultural competence. Intercultural competence recognises that the second language is learnt in order to be used and that language use is fundamentally cultural. It takes as its starting point the idea that every time we use language we perform a cultural act and recognises for language learners that this involves two cultures: their own and that of the target language. As such these learners need to develop a cultural position which mediates between these two cultures.

Recently the Council on the Teaching of Foreign Languages has recognised, in its new National Standards in Foreign Education (ACTFL) 1995), three dimensions to language learning expressed as 'the need for learning about cultures and comparing them as well as the need for 'intercultural exploration' (Fantini 1997). The new National Assessment Framework for Languages (NAFL:1998) in its aims, objectives and outcomes for language learning has selected the first two dimensions set by the ACTFL but it has omitted the third, in that it has not included intercultural exploration or for that matter any 'cultural knowledge' (Scarino 1998) as part of language teaching syllabus [2].

This omission suggests that new Australian guidelines for language education have not yet fully endorsed an Intercultural approach to Language Teaching. In the Languages Profile (AEC 1994), for example, issues related, to language and culture appear only sporadically, and are limited to skills, such as recognising culturalallusions.

In the discussion below we will make some suggestions for the understanding and appreciation of the 'cultural' factor in language use. Cultural (or socio-cultural) understanding is a key concept widely used in the literature on language teaching and in text books but is seldom defined for language educators.

We will then use the ACTFL three dimensions to language learning as a framework for understanding the goals of Intercultural Language Teaching. Finally we will comment on pedagogical issues relevant to the implementation of ILT.

The 'cultural factor' in language use Jayasuriya's (1990) research on the effect of culture in cross-cultural communication is particularly relevant to Intercultural Language Teaching. He argues that culture is not a fixed autonomous entity and suggests after Williams, that culture is best understood as 'an interrelated configuration of archaic, residual and emergentcultures' [11]. This definition can be useful to language teachers as it can help trace the origins of cultural behaviours in individual interactions. We will briefly comment on each of these aspects of culture in communication:

The archaic culture carries the past-historical patterns which have a symbolic value even if no longer relevant. Such historical patterns can for example be discerned in proverbs, expressions or colloquialisms used in everyday speech. For instance the common French expression 'J'ai du pain sur la planche' (literally meaning 'I have a lot of bread on the board' = 'I have a lot of work to do') refers to the time in France when most people at least in villages made their own bread on a regular basis as one of their chores.

The emergent culture represents new ways of being/thinking in a culture which are evident for instance in the use of new forms of expressions. For instance, it is common in France today to speak about 'co-locataires or colocs' (flatmates), reflecting the emerging new accommodation patterns of contemporary life.

Williams' paradigm is useful in that it locates culture in communication at a macro-level. The macro-level of culture in this sense is akin to shared established knowledge/patterns of interaction between people within a given society. However toanswer language teachers' concerns of 'reducing cultural knowledge to a stereotypical level or just a set of facts', an understanding of how culture works at a more micro and dynamic level is necessary.

Jayasuriya suggests that to understand the relationship between culture and individual behaviour one needs to think of culture only as a blueprint for action as 'the manifest culture revealed in individual behaviour is selective, and not necessarily representative of a historical cultural tradition in its abstract form'. Individuals select from this cultural blueprint in order to act appropriately, but not reductively, in different social contexts within the same culture. This notion of selective cultural behaviour recognises that although an individual's use of language is to a certain extent 'bound' by her/his native cultural blueprint, s/he is also capable of creating a personal unique expression in communication. Interestingly, when teachers and language learners express their mistrust of 'cultural stereotypes' they show their intuitive knowledge that an individual is at the same time 'part of and beyond the culture s/he is born in'.

© L. HABRIICHUK
© N. KOSTENKO
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

To account for both the cultural and personal variables in communication, language teachers, when analysing oral or written texts in the target language, can encourage their students to always ask questions about who the people interacting (or writing) are, for what purpose the language is used and in what context. These questions will ensure that language texts are understood within their cultural, personal and circumstantial dimensions [2].

Having broadly defined the concept of culture as relevant to cross-cultural communication, we can now turn to the understanding of the goals of Intercultural Language Teaching.

Understanding the goals of ILT. The ultimate goal of ILT is to help learners transcend their singular world view through the learning of a foreign linguaculture, leading them progressively towards intercultural competence. Byram offers a comprehensive definition of the competent intercultural speaker: 'An intercultural speaker is someone who can operate their linguistic competence and their sociolinguistic awareness of the relationship between language and the context in which it is used, in order to manage interaction across cultural boundaries, to anticipate misunderstandings caused by difference in values, meanings and beliefs, and thirdly, to cope with the affective as well as cognitive demands of engagement with otherness' [8].

In order to work towards this far-reaching vision of intercultural competencies, language teachers need to take a closer look at what it means in terms of language teaching/learning outcomes. This is why we endorsed earlier the three dimensions to language learning proposed by the ACTFL as representing the more concrete aims of ILT. We will now look at these dimensions in more details:

1. Learning about cultures. For a long time it has been a commonly held belief that the best way to learn about a foreign culture was to be 'exposed' to it through, for example, study abroad. However no evidence so far has shown that study abroad leads to a better knowledge of a culture or improved cross-cultural understanding. Rather the emerging consensus now is that culture is not learnt by osmosis, it requires an intellectual effort because culture is not readily accessible to be noticed, analysed and taught. Culture is embedded in language as an intangible, all-pervasive and highly variable force. How then are we to capture it in order to teach it? We suggest that the macro levels of culture (ie: archaic, residual and eminent) in language use can be broken down into more specific features which show points of articulation between language and culture directly convertible into teachable material.

World knowledge in a foreign culture corresponds to what has been meant traditionally by 'teaching culture'. It encompasses the teaching of the general cultural traits and ways of life of a society, including literature, critical literacy, history, geography, institutions and the arts. This 'cultural' world knowledge is closer to culture than to language per se.

Culture in spoken and written genres is embedded in the general structure of text. For example culture is found in the way official or intimate letters are written in different countries, the type of information which ought to come first and last, what is acceptable content, etc... A speech, (as a genre of oral text), also reflects culture in the way it has been structured.

Pragmatic and interactional norms refer to the way culture is manifested in spoken and written language. In pragmatic norms, culture is visible in shorter units of texts such as speech acts. Interactional norms refer more to the way units of speech such as openings or closings in a conversation are organised.

In grammar, lexicon, kinesics, prosody and pronunciation culture is also present interwoven into linguistic structures, words, syntax and non-verbal language. Learning about culture and how culture links up with language as we have shown is a complex task and require language teachers to rethink the content of their subject matter.

2. ILT implies that language teaching is no longer exclusively teaching about another linguaculture, it is also teaching language learners about their native linguaculture by contrasting it to the target linguaculture. ILT expands the traditional boundaries of language teaching by positioning language learning as a dual endeavour whereby learners not only learn the invisible cultural features of a foreign language but they also learn how to distance themselves from their native language/culture environment to see it for the first time as what it really is, as just one possible world view and not the only world view. ILT seen in this light has the genuine potential to help create harmony in a multicultural society such as Australia as it induces language learners to recognise their own ethnicity and to appreciate that it is a valid but ultimately an arbitrary construct, one of many. Our native culture naturalises the world. We presume that the world is the way our culture predisposes us to see it. However, ILT as an approach to the study of other languages makes culture visible — rather than the invisible pattern our own language tells us its is. ILT also emphasises that everyone has an ethnicity which is to be valued and that ethnicity is not limited to those outside the dominant culture. Everybody has an ethnic background.

3. Intercultural exploration. The third dimension of ILT is the least explicitly discussed in the current professional discourse of language teaching and this is not surprising. Intercultural competence is now a wide ranging concept which encompasses all the strategies and approaches any given person might use to shift from a monocultural to a more multicultural view of any subject matter.

Fantini makes the point that intercultural competence has attracted interest from many groups, one of them being what he has called 'the interculturalists' [4].

Interculturalists have mainly worked on the development of intercultural competence as a general skill. It can develop without having to learn a foreign language. Interculturalists typically run the now popular courses on 'general cross- cultural training' which, useful though they be, are more about discussing intercultural concepts in one's own tongue (and/or comparing cultures in general terms) than offering the experience of an alternative form of communication through the learning of a foreign language [5]. Language educators on the other hand who tra-

ditionally draw more upon linguistics to define their subject matter, have not yet fully explored how intercultural competence can be achieved through language learning. Language educators and interculturalists have much to gain in working together to support the development of intercultural competence.

Intercultural competence (IC) is more than learning about cultures and contrasting cultures. These are best thought of as the first two preparatory steps leading to IC [9]. IC is the ability to create for oneself a comfortable third place between one's first linguaculture and the target linguaculture. IC is not in this sense learning how to parrot foreign cultural codes in order to interact seemingly successfully with foreigners. In fact people who interact with non-native speakers do not normally expect the non-native speakers to be exactly like native speakers, however native speakers do expect recognition of differences in the first instance and then negotiation of these differences which allow both parties to be comfortable.

Hence negotiation of differences is a personal and inter-personal creative process which cannot be controlled by external forces. For this reason it cannot be 'taught' by a language teacher. This is why the ACTFL has rightly identified intercultural exploration (and not learning) as one of the three goals of ILT. The role of language teachers for this third dimension of language learning is more of a supportive one in which they can help language learners articulate and resolve the conflicts they (the learners) will encounter in trying to reconcile the sometimes opposite values between their native and target languages/cultures. This self-reflectivity is necessary to create 'a coherent set of meanings from conflicting sources of reality' Jayasuriya [11].

Studies of 'contact situations' (communication between native speakers and non-speakers) are relevant here for the understanding of the 'intercultural linguistic space'. Neustpuny for example argues that sociocultural norms between native speakers and non-native speakers represent two distinct sets of norms (ie: native norms and intercultural norms) and that language learners need to be made aware of this difference. We believe language teachers can benefit from research which identifies differences of cultural norms between native communications and intercultural communications however we maintain that the 'intercultural linguistic space' is by nature a 'negotiation zone' where native and non-native speakers create interculturality largely as a interpersonal process. More enquiries into what happens in the 'intercultural space' are however needed. As part of their professional development language teachers and cross-cultural trainers need to follow this new field of applied linguistic research as it is directly relevant to language teaching/learning practice.

The goals of ILT can seem overwhelming. They can also appear to apply only to advanced learners of a language. However, the pervasive nature of culture in language means that culture is present in all forms of language from simple to elaborate texts. No simple text for this reason is actually 'simple'. Language learning is therefore a three dimensional complex cultural exploration from day one. For example, using a ILT approach to teach 'greetings' in a foreign language (usually taught to beginners) can no longer be limited to teaching the usual 'greeting vocabulary' (ie: Good morning, goodbye etc...) [1]. Depending of the culture in which 'greeting' happens this might involve teaching non-verbal codes in greeting (for instance kissing rituals in France or bowing rituals in Japanese), it will also look at what people say to each other apart from 'hello' and 'goodbye' and in what order they say it (ie. inquiring about health or need for food, asking about relatives to show intimacy etc. Liddicoat and Crozet and Liddicoat have shown how greetings and fareWells in conversations are highly culturally specific in the length, content and ways in which they are performed [6].

Language educators' calls for more culturally specific language teaching material has to be addressed at this level of cultural content.

Once teaching culture in greetings is achieved, contrasting greetings between learners first and second cultures can follow (or be done concomitantly) and this in turn can lead to intercultural exploration. In our example this would for instance involve discussing to what extent learners might feel comfortable kissing or bowing during a greeting sequence, learners would learn to establish a personal balance between what feels natural in their native culture and the need not to offend the native speaker with whom they are relating. A resolution of the conflictual situation in this case could be a statement in which the non-native speaker recognises the cultural differences overtly as well as their response to it which could be expressed in the following sentence: 'I know kissing (or bowing) in your culture is important but I am not quite comfortable with it'. This statement is more likely to attract empathy than rejection from the native speaker and hence make both parties comfortable.

The three steps to intercultural competence can be applied at all levels of language practice in all forms of language expressions [3].

Intercultural Language Teaching represents a significant expansion of traditional language education. The inclusion of culture to the teaching of language is not new but the way we understand culture as relating to language is. It is this shift in what constitutes cultural understanding which forces language educators to teach about communication in much more depth than they had to before when language teaching was limited to the teaching of linguistic forms or functions [10].

The goals of ILT can be overwhelming since they imply that language teachers review, to a significant degree, the content of their subject matter. Language teachers need to reflect on what the far-reaching vision of ILT also entails in terms of new guidelines for practice. They also need the support they seldom find in language teaching materials to transform new rhetoric into successful practice in the classroom.

We will now outline and comment on the main points discussed in the literature on ILT with regard to the new pedagogy required to implement this contemporary approach to language education [2].

This principle has enormous implications for language teachers. Teachers will have to learn to depict what we have called in our earlier article 'the cultural factor' in all spoken and written forms of language before they can teach it. They will have to be able to do so in their native linguaculture as well as the linguaculture they aim to

teach since ILT implies the comparison of cultures. This crucial aspect of ILT becomes even more complex if we consider that the language classroom is becoming more and more a multicultural rather than just a bicultural context. A language learner is no longer necessarily a monolingual speaker of English but might have another language like Arabic as their mother tongue. The issue in this case (from the language teacher's point of view) would be to help this language learner recognise 'the cultural factor' in the three languages the learner is using or with which they have some familiarity. This emphasises the need for teachers to identify culture as an explorative process they can undertake with learners rather than having to solely rely on research in cross-cultural discourse. No research could cater for all possible cross-cultural combinations teachers will encounter in the now more and more common multicultural language classroom. Teachers who wish to implement ILT need to study what culture in language use means and how to go about finding it [7].

This second principle of the ILT pedagogy entails two issues. Firstly, in ILT the bilingual or multilingual speaker is the goal to aim for since only this is what a language learner can be or become. This represents a shift from previous language teaching approaches which have tended to see erroneously the native speaker as the norm to aim for. It also implies that if language learners are going to practice being bilingual (or multilingual) then learners' other language(s) (first or second) need to be allowed into the language classroom.

Learning a language necessarily implies learning about languages and what they hold in common, as well as about the ways in which they are the expression of specific cultures. It is in this sense that applied ILT has the potential to help learners adopt a more multicultural view of the world through the practice of multiculturalism in what can now be truly called the language classroom, the class in which one learns about language and its links to culture. Vigilance is required from language teachers to ensure that the need to learn about language(s) is balanced with the need to learn the target language.

Firstly, since ILT implies learning about languages and cultures (or linguacultures), new concepts (metaknowledge) about the mechanics of human communication need to be introduced to learners using a new metalanguage which enables both teachers and learners to talk about language and culture. This might include for instance teaching learners the meaning of genres, registers, pragmatic norms etc...

It would also include introducing (or re-introducing) grammatical metaknowledge such as noun, pronoun, moods and tenses since ILT focuses on both the cultural andlinguistic factors in language use. Secondly apart from more strictly conceptual learning ILT requires learners to experience extensively and intensively the target linguaculture since it is only through the regulating effect of experience that new concepts can be fully acquired. In-an ILT approach this means that language teachers need to provide ample tasks in the classroom where learners can be exposed to the target language and be allowed to use it in creative ways. Experiential language learning also implies that not only cognition but also feelings be recognised in ILT as both playing a role in the acquisition of intercultural competence [12].

Intercultural competence involves the whole person. It makes learning a foreign language more than learning skills as it involves a lot of self-reflection where both thoughts and feelings play a part in negotiating meaningful resolution between potential linguacultural clashes.

We have already pointed out that a successful implementation of ILT requires teachers to become not only learners of language but also 'learners of culture'. As ILT also involves self-reflection (ie. learning about one's own culture) the best classroom environment is one which favours a learner-centred approach which does not however undermine the learner's need to be taught about culture in language use. In other words, learners need to be given the space to explore the target linguaculture and at the same time they need to be taught about the 'cultural factor' in the target language by well informed teachers.

The assessment of intercultural competence as described in this paper has not yet entered the realm of language testing. Teaching and assessment are linked. Policy, curriculum documents and assessment scales need to include cultural content specifically. When it does it is bound to transform radically the very way we have conceived the goals of language teaching and learning.

The main challenge will be to stop thinking of language learning in terms of the acquisition of skills only and to shift to a more holistic and dynamic view of language education which is both product and process oriented.

Conclusion. Communicative Language Teaching endeavoured to teach about communication in a foreign language and believed that this would lead to intercultural understanding, tolerance and harmony between different cultures. It failed however on two counts.

Firstly, by not having fully recognised the links between language and culture, it didnot provide an approach to depicting culture in language use though it did promote the teaching of culture as adjunct knowledge to language.

Secondly, Communicative Language Teaching did not see that learning about 'another' culture was not enough to promote understanding between cultures. For this, the awareness of one's own culture is necessary. Intercultural Language teaching however can turn the promises of the Communicative Approach into practices by recognising and acting at the level of practice on the three dimensional aspects to intercultural competence: learning about cultures, comparing cultures and intercultural exploration.

As such, the ILT classroom reflects the realities of a multilingual world and assist learners to develop ways of negotiating their path through such a world, with language as the centre of their experiences of multiculturalism. ILT is, therefore, an approach to language teaching which is not a set of finite skills but a creative process of learning in which both teachers and students are engaged.

References

1. Carr, J., L.Commin and J.Crawford. (1998). External evaluation of the Lote curriculum project (years 4–10). Queensland University of Technology. School of Language and Literacy Education.
2. Crozet, C. & Liddicoat, A. J. (1997) Teaching culture as an integrated part of language teaching: An introduction. In Chantal Crozet and Anthony.) Liddicoat (eds) Teaching Language, Teaching Culture. ARAL Series S no.14 (1–22).
3. Di Pietro, J. R. (1987). Strategic Interaction, Learning Languages through scenarios., CUP.
4. Jayasuriya, K. (1990). The problematic of culture and identity in cross-cultural theorising., Dpt of Social Work and Social Administration. University of Western Australia, Nedlands, Fineline Perth.
5. Kramsch, C. (1991). Culture in Language Learning: a view from the U.S. In Kees de Bot, Ralph B. Ginsberg and Claire Kramsch, (eds) Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective. John Benjamins (217–240).
6. Liddicoat, A. J. (1997a) Communication in LOTE: Writing and Oral Interaction. MLTA, Canberrra.
7. Liddicoat, A.J (1997b) Everyday speech as culture: Implications for language teaching. In Anthony.J. Liddicoat and Chantal Crozet (eds) Teaching Language, Teaching Culture. ARAL Series S no.14 (55–70).
8. Mase, Y., Okano, H. and Ito, S. (1989). Gaikokujin no gengo-kodo ni taisuru Nihonjin no ishiki (Japanese Reactions toward Foreigners' Linguistic Behavior). Nihongo Kyoiku (67): 25–47.
9. McMeniman, M., and Evans, R. (1997). The contribution of language learning to the development of cultural understandings. ARAL 20(2): 1–18.
10. Neustpuny, J.V. (1988). 'Australia and Japan: Cross-cultural communication problems.' Vox 1 28–32.
11. Neustpuny, J. V. (1995). Atarashii nihongokyouiku no tame ni (For the sake of new trend teaching Japanese methodology). Tokyo, Taishuukan.
12. Scarino, A. (1998) Comments on the Languages Syllabus Framework. Unpublished manuscript, School of International Studies. University of South Australia.

УДК 159.944

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ ТА СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Т. В. КОМАР

Вступ. Сучасна ситуація в Україні характеризується трансформацією соціальних та культурних умов, що визначає необхідність виховання молоді, здатної до активного включення в соціальне життя країни. Особливої ваги набуває проблема пошуків шляхів оптимізації соціального становлення молодих фахівців, формування їх соціальної зрілості як передумови на шляху особистості до успішного самоствердження та взаємодії з соціальним середовищем.

Проблема соціальної зрілості особистості психолога набуває все більшої значимості у теоретико-прикладних дослідженнях, які проводяться в межах сучасної психології. З одного боку, науковці вже досить давно цікавляться цією проблемою, проте значна кількість наявних теорій вимагає додаткового ретельного теоретичного аналізу та нових емпіричних досліджень.

Різні аспекти соціальної зрілості розглянуто в таких концепціях, як: психоаналітичній (Г. Гартман, З. Фройд та інші); неофройдизму (К. Хорні, Г. Селліван, Е. Фромм та інші); біхевіоризму (Н. Міллер, Б. Скіннер, К. Холл та інші), необіхевіоризму (Г. Айзенк, Р. Хенкі та інші); соціогенетичній (К. Левін), інтеракціонізму (Дж. Мід, Л. Філіпс, Е. Шпрангер); соціалізації особистості (Г. Андреєва, І. Кон, В. Мухіна, Б. Паригін, А. Петровський та інші), соціальних установок та ціннісних ставлень (В. М'ясищев, В. Ядов та інші).

У дослідженнях вітчизняних науковців соціальна зрілість розглядається як інтегративна характеристика особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, К. Платонов, С. Рубінштейн та інші). В свою чергу, науковці Є. Головаха, М. Савчин, Є. Слободський у своїх працях розкривають психологічний аспект характеристики зрілої особистості: розвинене почуття відповідальності, потреба в піклуванні про інших людей, здатність до активної участі в житті суспільства, ефективне використання своїх знань та здібностей.

Проблеми пов'язані з розвитком та формуванням соціальної зрілості є особливо актуальними на етапі професійної підготовки психологів, у процесі їх професійного становлення. Труднощі та суперечності даного процесу нерозривно пов'язані з формуванням професійних та особистісних якостей, переконань, цінностей, установок, тобто із професійною спрямованістю особистості психолога загалом.

Мета статті — дослідити особливості формування соціальної зрілості та становлення професійної спрямованості у студентів-психологів.

Результати дослідження. У науковій літературі відображений широкий діапазон поглядів на визначення сутності феномена «соціальна зрілість». Так, у філософських дослідженнях феномен «соціальна зрілість» визначають з різних позицій, а саме як: якісний стан розвитку особистості, який означає готовність і можливість бути повноцінним суб'єктом діяльності і нести за неї повну відповідальність перед собою і суспільством (О. Гундар); єдність суспільних і особистісних інтересів, опанування індивідом суспільними відносинами (Ю. Бардін); специфічну форму соціальної активності особистості (Ю. Ган) [4].

У соціології феномен «соціальна зрілість» пов'язують з відповідальністю, готовністю до самостійної трудової діяльності (С. Іконникова, В. Лисовський); наявністю ціннісних орієнтацій (О. Харчев) сформованістю в особистості соціальних якостей, які впливають на саморегуляцію соціальної поведінки особистості (Т. Старченко, І. Пустельник, М. Черниш, В. Ядов) [4].

Відмінністю філософського і соціологічного підходів до аналізу процесів становлення соціальної зрілості особистості є те, що соціологи розглядають даний феномен з точки зору досягнення молоддю якоїсь умовної межі — соціальної зрілості. Філософські та соціологічні дослідження пов'язують соціальну зрілість зі становленням особистості, засвоєнням особистістю та соціальними групами соціальних, моральних норм тощо.

В. Орлова стверджує, що психологи визначають «соціально зрілу особистість як тип, що утворюється в результаті особистісного зростання і має сформовану стійку єдність особистісних рис і ціннісних орієнтацій, розвинену моральну свідомість, що складає ієрархічну мотиваційно-потребнісну сферу, в якій домінують вищі духовні потреби. Особистісно зріла людина характеризується потребою виходити за існуючі межі свого життя і вирішувати проблеми вдосконалення і розвитку як свого суспільства, так і всього людства, активно володіє своїм соціальним оточенням [7, с. 124].

Соціальна зрілість студента характеризується широким спектром його діяльності в процесі навчання у закладі вищої освіти, і кожен з видів має суттєве значення у її формуванні. Якщо студент уникає свідомого ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, то він не може характеризуватися високим рівнем соціальної зрілості.

Професійне становлення та формування професійної спрямованості майбутніх психологів відбувається в рамках професійної підготовки у закладах вищої освіти і є доволі складним процесом, що потребує врахування специфіки студентського віку як важливої стадії особистісного розвитку, виявлення сутності етапів та детермінуючих факторів становлення професіонала у сфері психології, визначення ролі і місця

© Т. В. КОМАР
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

здібностей, інтересів, мотивів та індивідуально-особистісних особливостей у формуванні професійно важливих якостей спеціаліста, а також оптимізації умов здійснення успішного професійного розвитку.

На думку Н. Чепелєвої, система організації підготовки психолога повинна включати світоглядний, професійний та особистісний рівні, спрямовані як на формування професійної свідомості, психологічної культури та професійно значущих особистісних якостей, так і на оволодіння відповідною системою знань, технологією практичної діяльності майбутнього психолога [8, с. 242].

І. Зязюн, аналізуючи специфіку професійного становлення психологів, вказує на необхідність формування здатності до рефлексії, яка сприяє професійному самовизначенню та формує професійну спрямованість. Вчений зазначає, що у підготовці психологів важливим є пошук нових методів роботи, оскільки вимоги до особистості психолога-практика відрізняються від вимог до особистості студентів інших спеціальностей [3].

Професійна спрямованість студента передбачає наявність в цільовій та мотиваційній структурі особистості професійних мотивів до застосування всіх своїх сил в обраній професії, самореалізації в ній. Ці спонукання мають два спеціальних різновиди: професійні мотиви і професійна концепція.

Професійні мотиви визначають різні види стійкої прихильності особистості до професії, до конкретних її сторін:

- мотиви вибору професії (потреба займатися певною професійною діяльністю);
- професійні цілі (близькі і далекі), бажання, інтереси, устремління і схильності; професійні ідеали досконалості і результативності роботи, вибору засобів і способів досягнення цілей;
- мотиви самовіддачі на виконання професійних обов'язків;
- професійні домагання (прагнення професійно зростати і досягти висот професіоналізму).

Складові професійної концепції дещо інші:

- «образ діяльності» — сукупність професійних поглядів, переконань і спонукань професіонала, пов'язаних з розумінням суті і особливостей своєї діяльності, умов, цілей, засобів і способів здійснення, необхідних результатів;
- «образ посади» — розуміння своєї посади, її місця в структурі організації, зв'язків з іншими посадами, своїх посадових цілей, завдань, прав, обов'язків і відповідальності, умов, можливостей, дозволених і заборонених методів роботи, вимог до результатів роботи за посадою, критеріїв і якості;
- «образ колективу» — розуміння з якими людьми доведеться або доводиться працювати, як з ними будувати відносини, як взаємодіяти, спілкуватися, обмінюватися інформацією, розуміння формальних та неформальних норм яких необхідно дотримуватися.

У майбутнього психолога закладаються основи другого і третього компонентів професійної концепції, що конкретизуються потім у практичній діяльності [2].

Тому, на думку Г. Айсіної, професійна спрямованість — складний, такий, що поступово розвивається в часі, динамічний процес, котрий характеризується наступними рівнями сформованості.

Вищий рівень професійної спрямованості — це:

а) становлення професійної домінанти;

б) сформованість способу життя в індивідуальній свідомості студента;

в) повна сформованість образу професії та себе як її суб'єкта.

Нижчий рівень — це:

а) уявленням про професію, тобто наявністю узагальненого образу

б) уявлення про професію, про її специфіку, цілі, про сам процес здійснення професійної діяльності, фактори, що сприяють або перешкоджають цій діяльності [1, с. 34].

В. Сластьонін відзначає, що професійна спрямованість як одне зі структурних утворень особистості означає достатньо усвідомлену й емоційно виражену її орієнтацію на певний рід та вид професійної діяльності [10, с. 16].

О. Михайловим доведено, що соціальна зрілість студента — це якісний ступінь розвитку його особистості за умов конкретного соціального середовища, який забезпечує творче входження студента у різні види соціокультурної ситуації та сприяє його соціально-професійному зростанню [6].

Тому поступовий розвиток соціальної зрілості особистості досягається за рахунок відповідного поєднання провідних видів діяльності на певних вікових етапах. До таких провідних видів діяльності відносять: гру (у дошкільному віці), навчання (у шкільному) та працю (у зрілому). Генетично змінюючи одна одну вони співіснують протягом усього життя людини.

Особливістю професійної підготовки психолога є оволодіння не тільки системою професійних знань умінь та навичок, але розвиток компетентностей особистості — комунікативної, моральної, життєвої, що згодом трансформуються у соціальну зрілість [5]. Тому розвиток соціальної зрілості особистості студентів-психологів має тісний зв'язок із відповідним розвитком та розкриттям потенційних можливостей їх особистості. Підвищується рівень її організації, особистість стає інтегрованою, зростає самосвідомість, глибше розуміється соціальний зміст вчинків, їх моральне значення. Зростання рівня соціальної зрілості студентів корелюється із змінами структури ролей, цілей, які студенти ставлять перед собою в процесі оволодіння професією. Проте рівень розвитку соціальної зрілості студента не можна розглядати як пасивний об'єкт, що відбиває зовнішні впливи. Будь-який розвиток цілісної особистості зазнає впливу об'єктивних та суб'єктивних факторів.

На основі теоретичних узагальнень та в результаті експериментальної роботи В. Радулом обґрунтовано та названо такі рівні формування соціальної зрілості особистості студента в процесі професійного навчання [9].

Перший рівень — формально-пізнавальний. Пояснюється входженням студента в навчально-виховний процес навчального закладу, виконанням ним обов'язків щодо навчання та ознайомлення із основами майбутньої професії. Цей рівень утворюється за наявності у студента хоча б одної з критеріальних характеристик соціальної зрілості особистості-соціальної активності, соціального самовизначення та соціальної відповідальності.

Другий рівень — усвідомлено-продуктивний. Характеризується усвідомленням студентом покладеного на нього змісту набутої спеціальності, виробленням професійно–прагматичного способу мислення, здобуттям знань, спрямованих як на професійне, так і на особистісне вдосконалення.

Третій рівень — прагматично-реалізований. Студенти, які потрапляють до цього рівня, демонструють наявність самовиявлення, творчої особистісної реалізації, усвідомлюють можливі шляхи наступного професійного вдосконалення.

На основі усього вище зазначеного можемо констатувати, що соціальна зрілість студента-психолога — це якісний ступінь розвитку його особистості в умовах конкретного соціального середовища, який забезпечує творче входження студента у різні сфери соціального життя, а також сприяє його професійному зростанню, формуванню його професійної спрямованості. У свою чергу важливим показником сформованості професійної спрямованості студентів-психологів є активність у пізнавальній діяльності, прагнення до творчої самореалізації, а знайти відповідні засоби активності може лише соціально-зрілий студент, який формує власну систему соціально-професійних цінностей.

Для визначення рівня розвитку соціальної зрілості особистості як чинника становлення професійної спрямованості психолога ми провели експериментальне дослідження серед 28 студентів IV курсу спеціальності «Психологія» Хмельницького національного університету. В дослідженні були використані наступні методики: методика «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда, тест «Визначення рівня самоактуалізації особистості» (опитувальник САМОАЛ), «Методика діагностики спрямованості особистості» Б. Баса (опитувальник Смекала-Кучера).

За допомогою методики «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда ми дослідили рівень розвитку соціального інтелекту студентів, а також рівні розвитку його структурних компонентів: уміння передбачати наслідки поведінки на основі аналізу реальних ситуацій спілкування; уміння оцінювати стани, почуття, наміри людей ґрунтуючись на аналізі їх невербальних проявах; уміння відчувати характер та особливості взаємостосунків людей (уміння правильно та швидко розуміти мовну експресію); уміння розпізнавати структуру міжособистісних ситуації в динаміці.

Аналіз отриманих результатів дослідження свідчить про те, що переважна більшість досліджуваних характеризуються середнім та нижче середнього рівнем розвитку соціального інтелекту (рис. 1).

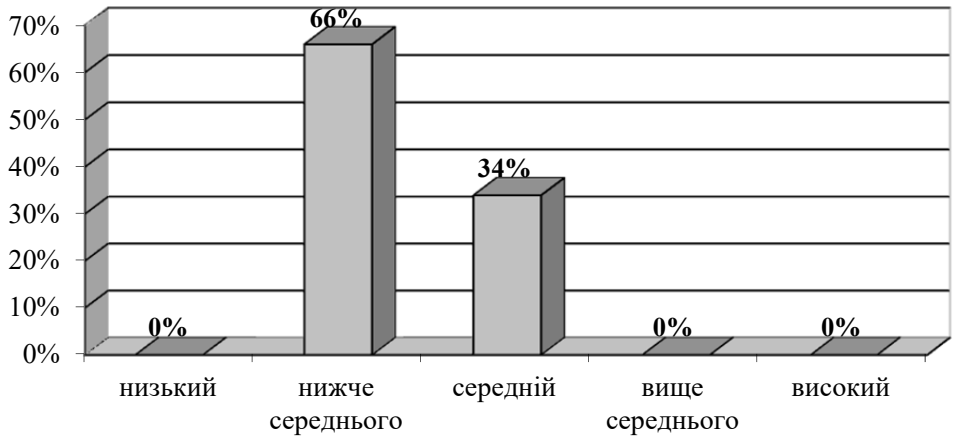


Рис. 1. Рівні розвитку соціального інтелекту у студентів-психологів

Якісний аналіз структури соціального інтелекту свідчить про те, що уміння передбачати наслідки поведінки на основі аналізу реальних ситуацій спілкування, уміння оцінювати стани, почуття, наміри людей ґрунтуючись на аналізі їх невербальних проявів, уміння розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій в динаміці у переважної більшості досліджуваних (66% опитаних) знаходиться на рівні нижче середнього. В свою чергу, 34% досліджуваних мають середній рівень розвитку соціального інтелекту, тобто мають середні показники розвитку умінь відчувати характер та особливості взаємостосунків людей (уміння правильно та швидко розуміти мовну експресію).

Використовуючи опитувальник САМОАЛ ми діагностували рівень розвитку самоактуалізації досліджуваних, а також якісний показник розвитку самоактуалізації за визначеними шкалами (рис. 2).

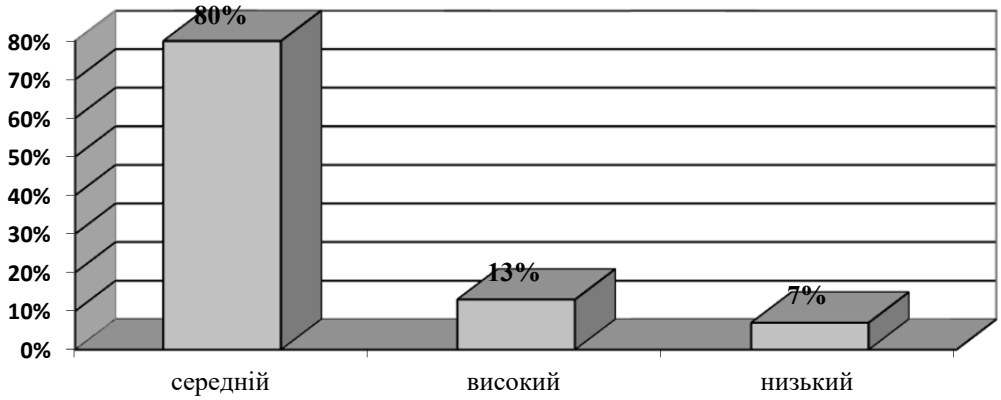


Рис. 2. Рівні розвитку самоактуалізації досліджуваних

Як видно з рис. 2, переважна більшість досліджуваних характеризується середнім рівнем розвитку самоактуалізації (80%). В свою чергу, низький рівень розвитку самоактуалізації мають лише 7% досліджуваних, а високий — 13%.

Здійснивши якісний аналіз виявлених рівнів розвитку самоактуалізації досліджуваних ми за визначеними шкалами, ми встановили наступне співвідношення визначених показників.

У більшості досліджуваних було виявлено таку властивість, як схильність жити справжнім життям, тобто переживати справжній момент свого життя у всій його повноті, а не відкладати своє життя «на потім». Це свідчить про те, що для більшості студентів властиве розуміння екзистенціальної цінності життя «тут і тепер», здатність насолоджуватися актуальним моментом, не порівнюючи його з минулими радощами і не знецінюючи передчуттям майбутніх успіхів.

Високий рівень самоактуалізації діагностовано у 13% досліджуваних, що свідчить про наявність у них таких особистісних цінностей, як істина, добро, краса, цілісність, життєвість, унікальність, досконалість, звершення, справедливість, порядок, простота, самодостатність. Перевага цих цінностей вказує на прагнення студентів до гармонійного буття і адекватних відносин з людьми.

За результатами дослідження нами також було встановлено, що значна частина студентів характеризується низьким рівнем розвитку контактності та гнучкості в спілкуванні; низькою здатністю до встановлення міцних, доброзичливих відносин з оточуючими схильністю до корисних і приємних контактів з іншими людьми в цілому; низькою здатністю до адекватного самовираження в спілкуванні, автентичної взаємодії з оточуючими.

Застосування «Методики діагностики спрямованості особистості» Б. Баса дало змогу нам виявити домінуючу особистісну спрямованість досліджуваних. За результатами аналізу даних проведеного дослідження можемо констатувати переважання таких прагнень студентів, як спрямованість на взаємодію та спілкування, ділову спрямованість, що є закономірним у професіях типу «людина — людина» (рис. 3).

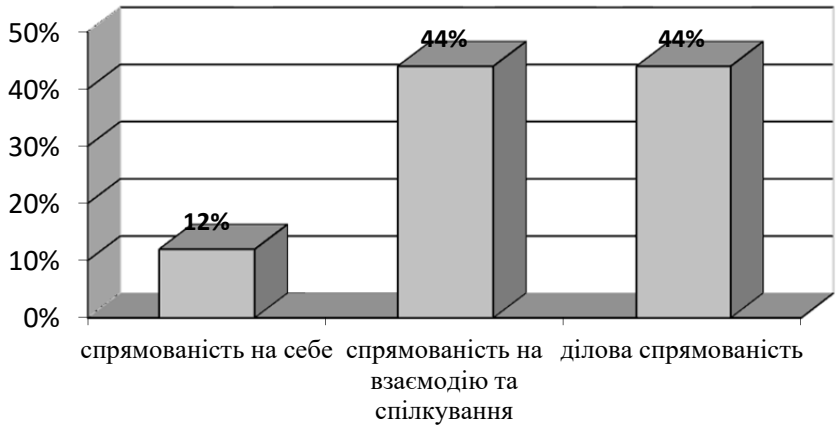


Рис. 3. Домінуючі типи спрямованості досліджуваних

За результатами дослідження ми встановили, що більшості студентам (44%) характерне переважання спрямованості на взаємодію та спілкування, тобто їм притаманне прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми; орієнтація на спільну діяльність, що часто шкодить виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям; орієнтація на соціальне схвалення; залежність від групи; потреба в прихильності і емоційно-близьких відносинах з людьми.

Студентам із переважанням спрямованості на результат (44%) властивими є наступні риси: зацікавленість у вирішенні ділових проблем; прагнення виконувати роботу якнайкраще; орієнтація на ділову співпрацю; уміння відстоювати в інтересах справи власну думку, що корисно для досягнення спільної мети.

Проте серед досліджуваних є також незначна частина студентів (12%) з переважанням спрямованості на себе, що передбачає орієнтацію на пряму винагороду і задоволення власних потреб, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність. Проте даний вид спрямованості є слабко вираженим, що характеризує наявність позитивної тенденції у професійному становленні майбутніх психологів.

Варто зазначити, що домінування виявлених стилів є характерним для представників професій соціономічного типу, проте кожна зі спрямованостей має свої переваги і недоліки, тому, на нашу думку, найкращим варіантом є їх гармонійний симбіоз.

Висновки. Таким чином, можемо констатувати, що групі досліджуваних студентів притаманним є високий рівень розвитку ціннісних орієнтацій, їх відносна незалежність; розвиненим є прагнення до побудови гармонійних міжособистісних відносин, неупередженість та доброзичливість у ставленні до оточуючих, відкритість до нового досвіду; вираженою є креативність, здатність адекватно сприймати власні недоліки, усвідомлювати власну зону розвитку. Також досить розвиненими у майбутніх психологів є уміння передбачати наслідки поведінки на основі аналізу реальних ситуацій спілкування, оцінювати стани, почуття, наміри людей, ґрунтуючись на аналізі їх невербальних проявів, розпізнавати структуру міжособистісних ситуації в динаміці, що є особливо важливим у професійній діяльності психолога як спеціаліста, і як особистості.

Натомість потребують розвитку та удосконалення уміння відчувати характер та особливості взаємостосунків людей (уміння правильно та швидко розуміти мовну експресію). Значна частина студентів характеризується низьким рівнем розвитку контактності та гнучкості в спілкуванні, низькою здатністю до встановлення міцних, доброзичливих відносин з оточуючими, низькою здатністю до адекватного самовираження в спілкуванні, взаємодії з оточуючими.

З огляду на це, **перспективами подальших досліджень** у цьому напрямку є розробка та впровадження соціально-психологічного тренінгу як технології формування соціальної зрілості майбутніх психологів.

Список використаних джерел:

1. Айсина Г. Х. Роль профессиональной направленности в общей структуре вузовской подготовки студентов. *Психология студента как субъекта учебной деятельности*. 1989. С. 32–40.
2. Бабіна В. В. Деякі питання щодо формування професійної спрямованості. Режим доступу: http://eprints.kname.edu.ua/31770/1/2.pdf
3. Дружиніна І. Професійне становлення майбутніх психологів: теоретико-методологічний аналіз проблеми. *Український науковий журнал «Освіта регіону»*. 2011. № 2. С. 425–440.
4. Канішевська Л. В. Теоретико-методичні основи виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: автореф. дис... д-ра. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». К., 2011. 39 с.
5. Колмогорова Н. С. Коммуникативная компетентность как условие и следствие становления направленности личности: дис... канд. психол. наук: 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии». Барнаул, 2004. 228 с.
6. Михайлов О. В. Формування соціальної зрілості студентів економічного профілю: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.07 «Теорія і методика дошкільної освіти». К., 2001. 20 с.
7. Орлова В. В. Социальная зрелость молодежи: социально-психологический аспект. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2009. № 5. С. 124–125.
8. Панок В. Г. Основи практичної психології: підручник. К. : Либідь, 1999. 536 с.
9. Радул В. В. Соціально-педагогічна зрілість. Спеціальний курс: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Кіровоград, Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. 248 с.
10. Словарь психолога-практика. Минск : Харвест, 2001. 976 с.

УДК 612.06 : 378.14

ФІЗІОЛОГІЯ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ, ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ РОЗУМОВОЇ ВТОМИ СТУДЕНТІВ

Л. С. КРАВЧУК
В. М. МАТВІЙЧУК
О. І. САВЧУК

Постановка проблеми. У період, коли на тлі світової економічної та суспільно-соціальної нестабільності, інтенсивно відбуваються процеси глобалізації, урбанізації, комп'ютеризації, технізації, нестримно зростають інформаційні, нервово-психічні навантаження й перевантаження організму кожної людини. Така ситуація зумовлює появу нових «хвороб цивілізації», серед яких особливе місце за своїм поширенням посідає хронічна втома. Це явище постійно омолоджується та його симптоми починають виявлятись у дітей шкільного віку. Порушення нормального фізіологічного функціонування організму в студентів відбувається на тлі інтенсифікації навчального процесу, непомірних навчальних навантажень і має негативну тенденцію до постійного збільшення. Саме тому дослідження сутності поняття втоми, яка виявляється в студентів у ході навчання та способів попередження її глибоких проявів є на часі.

Вивчення втоми як феномену здійснюється вітчизняними й російськими вченими фізіологами, гігієністами, психологами, педагогами, медиками на основі обґрунтованої І. Сєченовим центрально-нервової концепції втоми, яка підкріплена науковими працями П. Анохіна, М. Введенського, М. Виноградова, С. Косилова, І. Павлова, О. Ухтомського та ін. На даному етапі розвитку науки вчені: Н. Арцимович, С. Власенко, Б. Гехт, І. Завалишин, А. Ісаєв, В. Крамська, Я. Крушельницька, В. Корнеєв, А. Коробков, С. Матвеєва, Р. Матківський, А. Новик, М. Носко, Н. Фролова та ін. досліджують проблеми різновидів утоми, які супроводжують навчальну діяльність студентів, симптоми та причини їх появи, вплив утоми на функціональний стан організму та здоров'я. У тематичній площині нашого дослідження важливу роль відіграють праці присвячені пошуку різноманітних шляхів і засобів попередження проявів втоми. Особливо це стосується раціонального використання рухового режиму студентів. Різні аспекти цієї проблеми висвітлюються у працях таких учених, як: О. Андреєва, В. Веселова, О. Віндюк, Т. Вісковатова, М. Горбунко, Н. Дідковський, С. Дмитренко; В. Добринський, Н. Долбишева, О. Дубогай, І. Когут, Т. Круцевич, М. Кудрявцев, Б. Пангелов, В. Петренко, Р. Поташнюк, С. Приймак, А. Сухарєв, Т. Швальова, І. Чорнобай, П. Чухно, Н. Фролова, Л. Юр'єва та ін. Проте, незважаючи на широкий і багатоплановий характер досліджень, присвячених аналізу особливостей виникнення й проявів втоми у студентів та способів її подолання, багато питань цієї складної проблеми залишаються поки що не з'ясованими. Мета статті — проаналізувати сутнісні особливості прояву розумової втоми під час навчальної діяльності у студентів та вивчити можливості рухової діяльності як способу попередження їх утомлюваності.

Аналіз численних наукових публікацій із проблем втоми засвідчує, що поки ще не існує єдиного тлумачення цього явища. Відомо понад сто визначень поняття «втома». Спільним для них є акцентування на таких ознаках, як: зниження продуктивності діяльності людини; пряма залежність рівня працездатності від виконуваної роботи; тимчасовий, відновлювальний характер. Загалом можна зіслатися на визначення наведене в універсальному словнику-енциклопедії. «Утома — минуще, тимчасове зниження працездатності в процесі виконання роботи, супроводжується певними змінами в організмі, є захисною реакцією організму на фізичні та психічні перевантаження» [1]. Вченими виділені суб'єктивні та об'єктивні ознаки втоми. До головних суб'єктивних показників стомленості, як своєрідного психічного стану, який проявляються безпосередньо в процесі діяльності, або по її завершенні належать: відчуття знесилення, нездатність належним чином продовжувати роботу; нестійкість і відволікання уваги до побічних подразників, зменшення здатності концентрувати увагу, свідомо її регулювати; погіршене сприймання подразників, коли окремі подразники зовсім не сприймаються, а інші сприймаються із запізненням; порушення координації, сповільнення чи прискорення рухів; зміна збудливості сенсорної сфери кори, зменшення гостроти зору, слуху, чутливості тощо; погіршення пам'яті, труднощі в пригадуванні інформації; сповільнення процесів мислення, втрата його гнучкості, широти, глибини й критичності; послаблення волі, рішучості, витримки, самоконтролю, відчай; втрата інтересу до роботи; сонливість; підвищення дратівливості, поява депресивних станів [2]. Безумовно всі ці стани негативно впливають не лише на продуктивність праці, але й на стан здоров'я. Саме за цю небезпеку та шкідливість для організму людини втома сприймається як різновид хвороби. Дорослим необхідно постійно спостерігати стан у якому знаходяться молодші школярі під час навчання, оскільки самі вони часто не здатні ідентифікувати власну втому. Будь-які прояви апатії, погіршення апетиту, неспокій під час сну, часті респіраторні захворювання, головні болі, розсіяність, плаксивість, некерованість, агресивність, сонливість, часта зміна пози, понижений психомоторний темп, погіршення почерку, результатів навчання тощо можуть стати сигналами стомлюваності дітей, її незначного, значного чи гострого прояву. До об'єктивних показників утоми належать: результативність, продуктивність, трудомісткість, оперативність,

© Л. С. КРАВЧУК
© В. М. МАТВІЙЧУК
© О. І. САВЧУК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

якість праці; реально вимірювані зміни в різних фізіологічних системах і психічних функціях. Так, фізіологічними показниками розвитку втоми є артеріальний кров'яний тиск, частота пульсу, систолічний і хвилинний об'єми крові, зміни в складі крові, м'язова сила й витривалість, величина енергозатрат, час сенсомоторних реакцій, частота дихань, легенева вентиляція, коефіцієнт споживання кисню, сила, рухливість, тремор, температура шкіри тощо. Організм молодшого школяра, для якого характерні нерівномірність, гетерохронність, асинхронність фаз розвитку окремих органів і функцій є доволі чутливим до постійного стомлення й може реагувати навіть невідповідністю зросту та ваги віковим нормам. Загалом установити точні кількісні показники втоми в дітей цього віку досить важко, оскільки вони залежать від багатьох чинників: специфіки діяльності, яка здатна активізувати ті чи інші функціональні системи, ставлення індивіда до виконуваної роботи, типологічних особливостей його нервової системи. Початок студентського життя ставить перед дитиною завдання займати нову життєву позицію та переходити до виконання суспільно-значущої навчальної діяльності. Така зміна способу життя, соціального статусу, постійна розумова праця, тривалість уроків вимагають від молодших школярів значної психофізичної напруги, з якою не всім вдається впоратися однаково успішно [3]. Дослідження вчених показують, що значна частина першокурсників мають відносно низький рівень психічної, фізичної й інтелектуальної готовності до студентського навчання, що призводить до зайвої нервової напруги, занепокоєння, зниження активності, послаблення уваги, мислення, пам'яті тощо. Дві третини студентів, що вступають до закладу вищої освіти, мають недостатньо стійку увагу, а четверта частина з них абсолютно не здатні до зосередження уваги. При цьому встановлена наявність у третини досліджуваних студентів першого курсу початкових проявів хронічної втоми, які з віком чинять сильну негативну дію на функціональний стан серцево-судинної та дихальної систем студентів, їх абсолютну й відносну загальну фізичну працездатність, рівень координаційних здібностей, швидкісно-силових якостей м'язів верхніх і нижніх кінцівок, силової та загальної витривалості [4]. Учені виділяють види втоми за різними критеріями: за домінуючими видами діяльності — фізична й розумова; за областями поширення — загальна й локальна; за швидкістю розвитку — первинна й вторинна; за суб'єктивним відчуттям людиною міри вираженості змін у фізичному та психічному стані — прихована (ідіопатична), пролонгована й безпосередньо хронічна втома [2]. У контексті нашого дослідження особливий інтерес викликає явище розумової втоми, що найчастіше виникає в процесі навчальної діяльності молодших школярів. Прояви розумового стомлення зумовлені особливостями помірної розумової праці, яка є результатом фізіологічної діяльності головного мозку й може виконуватися досить довго, без відчутних зрушень у затраті енергії та роботі внутрішніх органів. Під час виконання навчальної діяльності у студентів потреби інтенсивно використовувати м'язову енергію, як це відбувається під час фізичної праці.

Натомість розумова праця вимагає напруження уваги, активізації пізнавальних функцій — мислення, пам'яті, уяви. Відсутність чітких меж між напруженням організму під час розумової роботи й переходом у фазу відновлення сил призводить до того, що сформована домінанта в корі головного мозку не руйнується після її закінчення, а зберігається деякий час. Саме тому розумова праця може виконуватися на фоні розвиненої втоми. Це особливо помітно в поведінці студентів першого курсу , які не акцентуючись на власній втомі продовжують виконання навчальних завдань [3]. За особливостями прояву та ступенем впливу стомлення на організм розрізняють три форми втоми: легка, середня й важка (хронічна втома, перевтома). Дослідження вчених засвідчують, що втома легкої форми і, передусім її початкові прояви, можуть успішно коригуватися навіть у середовищі, де працює людина. Натомість утома середньої форми частково, а важкі її прояви дуже складно піддаються подоланню [4]. Для того, щоб успішно впливати на попередження й подолання втоми у студентів, яка негативно впливає на продуктивність їхньої розумової праці, необхідно знати механізми й головні чинники її появи. Сучасні дослідження вчених багатьох галузей науки підтверджують центрально-нервову концепцію виникнення втоми, обґрунтованої І. Сєченовим. Сутність її полягає в тому, що джерелом відчуття будь-якого різновиду втоми міститься виключно в центральній нервовій системі, а не в працюючих м'язах. Насправді коркові центри, які мають найменший рівень працездатності, у зв'язку з переробкою різної інформації та регулюванням роботи всіх органів і систем організму під час виконання певних завдань відчувають значне навантаження [2]. Так, під час виконання розумових завдань збудження асоціативних зон кори за законами домінанти посилюється потоками імпульсів від різних аналізаторів, від органів і систем, які забезпечують виконання роботи та ретикулярної формації. Наслідками такої напруженої діяльності організму та стає розумова втома. Величина втоми у студентів першого курсу залежить від основних чинників, що несприятливо впливають на їх організм. До них, передусім, належать різні зовнішні ризики, зумовлені соціально-навчальним середовищем, до якого потрапляє студент. Це зокрема: напружені сезонні біоритми організму на основі тривалої, інтенсивної та монотонної трудової діяльності; низька рухова активність (гіподинамія); тривала статична напруга м'язів, що забезпечують підтримку поз сидячи під час навчальних занять; переважання дрібних локальних рухів м'язів передпліччя й кисті; висока нервово-емоційна напруга; постійне напруження зусиль волі для того, щоб підтримувати працездатність; прискорений ритм сучасного життя, яке погіршується екологією та повсюдним стресом; проведення значної кількості часу за комп'ютером і телевізором. Необхідно зазначити, що стомлення молодших школярів і величина втоми значною мірою залежать від їх індивідуальних особливостей: фізичного розвитку, стану здоров'я, хронічних захворювань, поживності харчування, недосипання, стану функціональних систем (опорно-рухової, кровоносної, дихальної, сенсорної, вищої нервової діяльності тощо), інтересу до навчальної праці, позитивної мотивації, вольових рис характеру, типу нервової системи [3]. Подолання ро-

зумової втоми й мобілізація працездатності студентів першого курсу може здійснюватись на основі ефекту Сєченова. Суть його полягає в тому, що зі зміною виду діяльності у стан збудження переходять інші нервові клітини. А в тих, що до цього регулювали виконувану роботу, збудження змінюється процесом гальмування, яке забезпечує більш ефективний відпочинок цим клітинам, ніж би це відбулося за умови пасивного відпочинку. Саме тому збереження працездатності й віддалення розвитку втоми забезпечується зміною видів роботи. Іноді це здійснюється студентом стихійно. Якщо в процесі навчального заняття він мимовільно змінює позу, прискорює рухи, намагається робити щось інше, то це насправді є намаганням відновити працездатність за рахунок активного відпочинку. Засобом піднесення навчальної працездатності й подолання розумової втоми є раціональне поєднання інтелектуальної діяльності з фізичною активністю. Під руховою активністю студентів розуміється «сукупність довільно регульованих рухів, що мають умовно-рефлекторну основу, виражаються в прагненні до підтримки життєвої рівноваги організму дитини з навколишнім світом, проявляються в рухових уміннях і фізичних якостях, обумовлених як генетично, так і прищеплених потребами й мотивами» [4]. Процес навчання з його домінуючою розумовою діяльністю й обов'язковою статичністю фактично не дає реалізуватися прагненням студентів до природної рухової діяльності. У той же час дослідження вчених засвідчують, що не усі викладачі здатні в ході організації навчальної діяльності можуть забезпечити студентам оптимальний руховий режим.

З метою попередження монотонності й підвищення інтересу студентів до занять передбачається виконання різних раціональних методичних підходів. Під час занять відпочинок працюючим м'язам і нервовим центрам в окремі мікроперіоди роботи можна забезпечити за рахунок рухливих мікропауз. Велике значення для підтримання високої працездатності має в цей період рухова активність у формі фізичних вправ. Під час навчання вчителі початкових класів використовують гімнастику до занять, фізкультхвилинки, динамічні паузи. Гімнастика до занять проводиться на початку навчального дня протягом 5–7 хвилин з метою прискорення процесу впрацювання. Унаслідок таких фізичних вправ зростає рухливість нервових процесів і прискорюється відновлення у студентів динамічного стереотипу навчальної праці. Фізкультурні хвилинки під час навчальних занять проводяться з метою зняття втоми окремих органів. Дослідження показують, що для студентів першого курсу найдоцільніше їх проводити між 15-ою і 20-ою хвилинами першої, третьої, п'ятої пари занять. Вправи, які пропонуються під час фізкультхвилинок, мають бути цікавими та знайомими студентам, але не складними за координацією рухів, спрямовані на активну роботу тих стомлених м'язів, які до цього виконували статичне навантаження, на розвиток різних груп м'язів. Вправи компонуються в комплекси, які за формою і змістом мають бути різними. Тривалість виконання комплексу вправ під час фізкультхвилинки від 1,5–2 до 2–4 хвилин залежно від стану втомлюваності студентів. Для того, щоб викликати інтерес у студентів до сталих комплексів, пропонуються різні ігрові варіанти одних і тих же вправ (наприклад виконання змагальних завдань на швидкість реагування, на уважність тощо); виконання фізичних вправ у різних побудовах залежно від можливостей класної кімнати (у парах, колонах, шеренгах, у кругзі, за столом, біля стола чи дошки тощо) у супроводі чи декламування [5]. Динамічні паузи проводяться під час перерв. У цей період є більше можливостей залучати студентів першого курсу до рухової активності у вигляді ходьби, бігу, стрибків. З студентами проводять рухливі ігри, естафети, вправи з м'ячами, скакалками тощо. Така рухова діяльність сприяє поліпшенню м'язово-суглобової чутливості й орієнтації тіла та окремих його частин у просторі, що, у свою чергу, позитивно відображається на подальшій навчальній праці студентів впродовж дня. До того ж помірне емоційне збудження, яке виникає внаслідок зацікавлення студентами динамічними іграми, втягує в активну діяльність підкоркові центри, які тонізують кору й підвищують її працездатність. Аналогічно діють нервові імпульси з ретикулярної формації. Унаслідок цього підвищується лабільність коркових клітин і посилюються відновлювальні процеси під час навчальної роботи. Переважання процесів збудження віддаляє час розвитку охоронного гальмування. Дослідження показують, що розумова втома легкого й середнього ступеню піддається подоланню за період активного проведення перерви. Взагалі час відновлення нормального стану організму школяра за умови незначної втоми становить не більше 10–15 хвилин. Безумовно, за вираженої втоми відновлювальні процеси більш тривалі [3]. Загалом дослідженнями доведено, що сумарне відновлення функцій розумової діяльності тим більше, чим більша кількість періодів відпочинку у вигляді рухової активності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз досліджень у різних галузях науки засвідчує, що розумова втома є доволі поширеним явищем серед студентів першого курсу. Їх адаптація до нової соціальної ролі студента з домінуючою розумовою діяльністю супроводжується ризиками для повномірного фізіологічного забезпечення діяльності організму. Одним із головних із них є обмеження в режимі рухової активності, переважання статичних зусиль. Тому фахівці цілком обґрунтовано вважають, що одним із дієвих засобів боротьби з гіподинамією та попередження розвитку глибокого стомлення у студентів є адекватна за змістом, об'ємом та інтенсивністю рухова активність, а застосовувані в ході навчання фізичні вправи у вигляді гімнастики до уроків, фізкультхвилинок під час занять і динамічних перерв — основним і найбільш ефективним засобом профілактики та корекції цього стану. Зусилля педагогів мають спрямовуватися на допомогу студентам у напрямі віддалення розвитку втоми в часі, недопущення глибоких стадій втоми й перевтоми, опанування знаннями розуміння стану стомлюваності та способам прискорення відновлення сил і розумової працездатності. Власне підготовка майбутніх вчителів фізичної культури до ефективного використання різноманітних способів організації рухової активності студентів у процесі навчальної діяльності може стати предметом подальших наукових досліджень.

Список використаних джерел:

1. Втома // УСЕ (Універсальний словник-енциклопедія) [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://slovopedia.org.ua/29/53394/8251.html.

2. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці : підручник / Я. В. Крушельницька. — К. : КНЕУ. 2003. — 367 с.

3. Крамская В. В. Предупреждение развития начальных проявлений хронической усталости у детей младшего школьного возраста средствами физического воспитания : авторефер. дисс. … канд. пед. наук:13.00.04 [Електронний ресурс] / В. В. Крамская. — Режим доступу: http://www.dissercat.com/ content/preduprezhdenie-razvitiya-nachalnykhproyavlenii-khronicheskoi-ustalosti-u-detei-mladshego.

4. Исаенко Ю. М. Педагогическое обеспечение двигательной активности детей 3–4 лет в условиях дошкольного образовательного учреждения : авторефер. дисс. … канд. пед. наук : 13.00.04 [Електронний ресурс] / Ю. М. Исаенко. — Режим доступу: http://www. dissercat. com /content/pedagogicheskoe-obespechenie-dvigatelno.

5. Кудрявцев М. Д. Физкультминутки в младших класах / М. Д. Кудрявцев, Т. А. Швалёва // Физическая культура в школе. — 2007. — № 6. — С. 59–62.

УДК 373.5:796.011.3-029:93/94(438)

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ШКІЛЬНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ

М. А. ХМАРА

Постановка проблеми у загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Сьогодні українська держава та її освітня система переживають період комплексних реформ, які зумовлені потребою у виробленні нових підходів до розвитку й модернізації шкільної освіти та фізичного виховання зокрема. Проблеми фізичного виховання дітей знаходяться в полі зору керівників і громадян різних країн. Немає держави, яка залишилася б байдужою до якісного вирішення цієї важливої проблеми, адже фізичне виховання є невід'ємною частиною освіти дітей у загальноосвітніх навчальних закладах.

Однією з таких європейський країн є Республіка Польща. Для України є корисним вивчення історично-педагогічного досвіду Польщі — країни-члена Євросоюзу щодо модернізації структурної та змістової складових системи шкільної освіти, адаптування нормативно-правової бази до вимог Європейського простору шкільної освіти, впровадження інновацій безпосередньо у шкільну фізкультурну освіту.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, дисертаційних робіт, наукових публікацій свідчить, що проблема розвитку освіти та фізкультурної освіти зокрема являється предметом спеціального вивчення вітчизняних дослідників Е. Вільчковський, М. Євтух , В. Кремень , Т. Круцевич, О. Куц, В. Новосельський, М. Носко, В. Пасічник, Т. Левовицький, А. Цьось, Б. Шиян, З. Яворський та інші.

Проблеми розвитку та функціонування польської системи освіти присвятили свої дослідження та наукові публікації С. Вавренюк, Е. Вільчковський, Ю. Войнар, Б. Войнаровська, Р. Гах*, Н. Долгова,* Р. Карпюк, А. Кошура, В. Пасічник, Л. Сущенко та інші.

Метою дослідження є аналіз історичних аспектів становлення та розвитку системи шкільної фізкультурної освіти в XVI–XIX столітті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Пробудження інтересу суспільства до фізичного виховання як складової частини всебічного розвитку людини в Польщі можна віднести до епохи Відродження. Цей історичний період характеризується виявленням значного інтересу педагогів, лікарів, гуманістів Польщі до охорони, збереження та зміцнення здоров'я, а також фізичного виховання молодого покоління. Польські громадяни відчувають дедалі більшу потребу в піклуванні про власне здоров'я, зовнішній вигляд, гігієну тіла, поставу та зграбні рухи.

Одним із перших пропагандистів фізичного виховання дітей та молоді на польських землях був лікар і філософ, професор Ягеллонського університету в м. Кракові Себастьян Петрици (1554−1626). У своїй праці «Додаток до політики Арістотеля» (1605 р.) вчений обґрунтував потребу систематичного застосування фізичних вправ для зміцнення здоров'я й покращення розвитку людини, підкреслюючи, що відповідний фізичний розвиток особи впливає і на її інтелект. Він вважав, що у фізичному вихованні молодих поколінь із раннього віку слід застосовувати рухливі ігри, плавання, біг, стрибки, метання, боротьбу (для юнаків) та інші вправи, але одночасно відзначав важливість оптимального дозування фізичних навантажень, наголошував на потребі дотримуватися гігієнічних засад та раціонального харчування дітей та молоді [7].

Певне значення для створення польської системи шкільної фізкультурної освіти мали погляди видатного письменника, публіциста та реформатора А. Ф. Моджевського (1503−1572). Він писав, що тільки добра школа може забезпечити державі належне функціонування. У змісті навчання нової гуманістичної школи, на думку А. Моджевського, обов'язково мають бути заняття із фізичного виховання учнів. Рекомендуючи застосовувати у фізичному вихованні дітей та молоді різноманітні й цікаві для них вправи, він писав про розумний підхід щодо дозування цих рухів. «Не треба, щоб хлопці занедбали їзду на конях або такі вправи, як біг, стрибки, метання каменів, ігри з м'ячем або диском та інші вправи, щоб були вони в міру. Тому що помірні рухи та вправи зміцнюють і покращують здоров'я, силу та тіло. Якщо навантаження занадто велике, то, навпаки, воно ослабляє і шкодить йому» [6, с. 94].

Про необхідність фізичного виховання як важливого засобу зміцнення здоров'я і покращення фізичної підготовленості молоді писав М. Рей (1505–1569). У книзі «Життя порядної людини» він наголошує на тому, що обов'язком молоді є систематичне виконання фізичних вправ, починаючи з дитинства. В його публікаціях є поради про правильне харчування матерів, які мають малих дітей, про необхідність проводити рухливі ігри з дітьми [4].

Фундатором теорії фізичної культури в Польщі вважається лікар та педагог Йохан Лоцке (1632–1704). Його праці ґрунтувались на англійській філософії пізнання світу та стверджували про рівні можливості фізичного виховання для кожної людини.

Гуманістичні концепції освіти й виховання дітей та молоді того часу відводили фізичному вихованню одне з провідних місць у гармонійному психофізичному розвитку людини, але набули більш реалістичного втілення у наступному − XVIII ст., коли розпочався новий період розвитку європейської культури, який отримав назву епохи Просвітництва.

© М. А. ХМАРА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

Визначальною у становленні та розвитку фізичного виховання даного історичного періоду була філософія натуралізму Яна Якуба Роусея (1712–1778). На його думку, кінцевою метою виховання є не тільки озброєння інтелектуальними знанням, виховання характеру та формування манер поведінки людини, а й набуття нею свободи особистого розвитку, розкриття потенційних можливостей людського організму.

Прогресивні ідеї щодо необхідності застосування фізичної культури в повсякденному житті людей різних вікових груп висловлював відомий педагог, професор теології та філософії Грегор Пірамович (1735–1801). У праці «Обов'язок учителя» (1777 р.) він наголошує на важливості реалізації оздоровчих і виховних функцій фізичного виховання дітей та молоді, взаємозв'язку фізичного та морального виховання з розумовим розвитком, надає визначного значення цінності здоров'я людини. Також Г. Пірамович, одним із перших, звернув увагу на необхідності фізичного виховання жінок. Він вважається одним з основоположників шкільного гігієнічного виховання в Польщі [8].

Наступним етапом у становленні та розвитку шкільної фізкультурної освіти в Польщі вважається теорія Йохана Хенріка Песталожего (1746–1827). Згідно якої управління процесом виховання здійснювалось в процесі навчання, що дає можливість корегувати діяльність учнів з метою досягнення необхідних результатів.

Філософ Ян Антоній Цондорцета (1743–1794) розглядав навчання як науковий публічний процес та наполягав на демократизації освіти, на її доступності всім людям в рівної мірі.

У системі ідеалістичної педагогіки волі Йохана Готлеба Фічтего (1762–1814) освіта розглядається як процес у якому «людина крім власної діяльності, повинна стати тим, кім має бути, виховання є лише поштовхом до вільної самоактивізації особистості».

У системі педагогіки неогуманизму Вільгельм Хумболт (1767–1835) та Фредерік Вільгельм Август Фребл (1782–1852) запропонували реформувати освіту та здійснити її розподіл на дошкільну, шкільну та позашкільну.

Особливо важливу роль у розвитку польської шкільної освіти, зокрема й фізичного виховання дітей та молоді, відіграла Комісія народної освіти (КНО), яка почала свою реформаторську діяльність у 1773 р. КНО була створена з ініціативи авторитетних представників польського Просвітництва, які були в оточенні короля Польщі Станіслава Понятовського. Це був перший у Європі державний орган, який здійснював у країні контроль над усіма навчальними закладами: від елементарних (початкових) шкіл до університетів. Діяльність КНО була новаторською. Комісія народної освіти перетворила єзуїтські колегіуми в народні школи (з 1773 р.), провела реформу структури шкіл та змісту навчальних програм, розробила постанови (устави) щодо функціонування навчальних закладів; підготувала перший у Європі шкільний кодекс, який регулював роботу шкіл у тому історичному періоді. У полі зору проблем навчання та виховання дітей і молоді, які розглядала й реалізувала КНО, значне місце відводилося питанням фізичного виховання. З перших кроків своєї діяльності Комісія народної освіти визначила провідні функції фізичного виховання і його роль у загальному вихованні та навчанні школярів. Воно розглядалося як інтегральний компонент інтелектуального, морального та суспільного виховання дітей і молоді. В XXV розділі постанов КНО, який мав назву «Виховання фізичне», було сформульовано мету фізичного виховання молодих поколінь: «Постійною турботою про дитину від перших днів її життя має бути турбота про її здоров'я, розвиток сил, намагання збільшувати їх із віком, завжди мати на меті зробити людину щасливою, готувати її до виконання своїх обов'язків, такою є основа фізичного виховання» [12, с. 135].

Комісія народної освіти не обмежувала своєї діяльності лише обґрунтуванням та ствердженням важливості й потреби виконання фізичних вправ дітьми та молоддю. Вона здійснила організаційні заходи, орієнтуючи педагогічну громадськість на впровадження фізичного виховання в усі школи, які були їй підпорядковані, а також рекомендувала широко застосовувати засоби фізичної культури в інших навчальних закладах. Фізичне виховання школярів, яке раніше трактувалося як добровільна їх участь у рекреаційних позаурочних заняттях, було визначено однією з основних форм навчально-виховного процесу і разом з іншими навчальними дисциплінами підлягало контролю з боку КНО [11].

Постанови Комісії народної освіти не були повністю реалізовані у XVIII ст. Перший у Європі уряд шкільної освіти був джерелом творчих ідей для подальшого розвитку теорії і практики фізичного виховання в XIX — на початку XX ст. Спадщина КНО в галузі фізичного виховання дітей та молоді понад 100 років позитивно впливала на розвиток науки про фізичне виховання. В історії польського шкільництва є багато прикладів, коли після завершення діяльності КНО (1794 р.) фізичне виховання залишалося в школах одним із головних складників навчально-виховного процесу учнів.

В цілому фізична культура в Польщі в XVII-XVIII столітті не розглядалась як окрема галузь навчання, а лише як однин з елементів загальної освіти людини.

Наприкінці XVIII ст. Польща втратила свою незалежність й була поділена на три частини. Втрата незалежності значно загальмувала подальший розвиток освіти, особливо розбудову загальноосвітніх шкіл на польських землях. У таких умовах важко було створювати нові концепції модернізації системи освіти, реформувати її, а також розвивати теорію та методику фізичного виховання. Проте, незважаючи на ці труднощі, прогресивні педагоги, лікарі, філософи, публіцисти ініціювали розвиток національної освіти й надалі підтримували новаторські ідеї, які були сформульовані їх попередниками, а також закладені в постановах Комісії народної освіти щодо системи фізичного виховання школярів.

Одним із найбільш відомих польських представників теоретичної думки з фізичного виховання кінця XVIII − початку XIX ст. був лікар-педіатр, біолог і педагог Енджей Снядецький (1768–1838), який обґрунтував виняткове значення засобів фізичної культури, сформулював основні засади, якими належить керуватися у психофізичному розвитку дітей та довів необхідність застосування фізичних вправ у процесі освіти та виховання молодого покоління у своїй науковій роботі «Про фізичне виховання дітей» (1805).

Е. Снядецький розробив перший нормативний документ — програму фізичного виховання з урахуванням вікових етапів розвитку дітей та молоді: немовля (до 1 року), раннє дитинство (1−3 роки), дошкільний вік (4−6 років), шкільний вік та етап психофізичного дозрівання, юність (до 21 року). Дана класифікація не втратила своєї актуальності до наших часів [509]. Систематичні заняття із фізичного виховання Е. Снядецький пропонував проводити в школі з дітьми, починаючи з 12 років [9].

На стику історії фізичної культури та етнографії цікаві дослідження провів Л. Голембіовський (1773–1849), які відобразив у своїй праці «Ігри і забави різних соціальних прошарків» (1831 р.). Матеріали для цієї публікації автор збирав під час особистих спостережень у різних регіонах Польщі, а також аналізуючи журнальні статті з цієї проблеми. Книга ця мала енциклопедичний характер. Саме рухливі ігри були найбільш популярним засобом фізичної культури серед дітей та молоді різних регіонів Польщі у даний історичний період. Через сюжет ігор, який був пов'язаний з імітацією природних явищ, рухів тварин та птахів, праці селян відображались традиції та звичаї певного регіону Польщі. Також автор поділяє великий практичний матеріал на два розділи: ігри та музика й танці. Серед ігор він виділяє: дитячі для дітей дошкільного та шкільного віку та азартні ігри для студентської молоді. Це була одна з перших праць, де узагальнено великий практичний матеріал, який був цінним не тільки для методики фізичного виховання дітей та молоді, а й для історії фізичної культури й етнографії [3].

Значний внесок у розвиток польської теорії фізичного виховання зробив професор хірургії Ягеллонського університету Л. Берковський (1801–1860), який у праці «Декілька слів про важливість, необхідність і користь гімнастики» (1837 р.) звернув увагу вчителів на значному зростанні навчальних навантажень учнів, які більшу частину часу у школі проводять у положенні сидячи за партами, мало рухаються, отримують однобічні розумові навантаження. Він був засновником першої школи гімнастики в Польщі. До програми школи поряд із гімнастикою було включено: біг на короткі та середні дистанції, метання предметів у ціль та на дальність, стрибки в довжину та висоту з розбігу та інші вправи. Педагогічна та громадська діяльність професора Л. Берковського як засновника першої гімнастичної школи в Польщі мала піонерський характер і відіграла значну роль у популяризації фізичного виховання серед учнівської молоді та подальшого розвитку фізичної культури в Галичині. За його прикладом у 60−70 роках XIX ст. у різних регіонах Польщі було відкрито ряд гімнастичних шкіл.

На думку Л. Берковського школа має перебувати під постійним контролем держави щодо організації фізичного виховання учнів, а система шкільного фізичного виховання повинна спиратися на досягнення теорії та практики в цій галузі; відповідальність за психофізичний розвиток дітей та молоді повинні нести батьки, а не тільки школа; необхідно впровадити у шкільній освіті чергування інтелектуальних навантажень з фізичними [1].

Серед визначних громадських діячів Польщі першої половини XIX ст. слід назвати педагога й публіциста Е. Естковського (1820−1856), редактора першого педагогічного журналу «Школа польська» (1848−1853 рр.), на сторінках якого були опубліковані численні статті з питань фізичного виховання дітей та молоді. Е. Естковського активно займався популяризацією фізичного виховання та наголошував на важливій ролі вчителя в шкільній фізкультурній освіті, який повинен постійно підвищувати свою педагогічну майстерність [2].

Однією з перших праць методичного характеру була книга Е. Супінського «Про гімнастику» (1867 р.). Головне завдання фізичного виховання, як уважав автор, є його протидія негативному впливу цивілізації, що обмежує рухову активність людей різного віку, включаючи дітей та молодь, що призводить до ослаблення їхнього здоров’я. Він рекомендував систематичне виконання гімнастичних вправ не тільки дітям та молоді, а й дорослим людям як «засіб, що протидіє старінню нашого тіла, зниженню почуттів, а часто виступає проти ослаблення розуму» [10, с. 58].

Подібне значення мали праці лікаря, педагога та пропагандиста гімнастики Е. Мадейського (1832−1906). Найпопулярнішою серед них була монографія «Раціональна гімнастика з позиції лікарського історико-критичного оцінювання» (1871 р.). У ній автор розглядав оздоровчі аспекти гімнастики, засоби якої рекомендував раціонально застосовувати, тобто враховувати вплив цих вправ на організм, біологічні потреби організму людини в руху (особливо в дітей), характер виконаної праці [5].

Проблематика фізичного виховання учнівської молоді широко обґрунтована в наукових працях Я. Давида (1859−1912) та С. Карповича (1864−1921). Потреби в руховій активності дітей та молоді Я. Давид пов’язував із прогресом цивілізації та інтенсивним процесом урбанізації населення Польщі, визначаючи необхідність спорудження спеціальних спортивних комплексів (стадіонів, залів, басейнів) та майданчиків для оздоровчої рекреації, занять фізкультурою та спортом людей різних вікових груп на свіжому повітрі.

Значним досягненням наприкінці XIX ст. стало створення в різних містах Польщі парків ігор і забав для дітей та молоді задля їх рекреації на свіжому повітрі. Цю ініціативу започаткував професор медицини Ягеллонського університету Генрик Йордан (1842−1907), який відкрив такий парк у м. Кракові в 1889 р.

Розвиток теорії та методики фізичного виховання відбився у статтях, надрукованих у педагогічних та методичних журналах, а також у книжкових виданнях. Видані в цей період книжки і спеціальні журнали характеризували стан теоретико-методичної та практичної думки в галузі фізичного виховання різних верств

населення Польщі. Серед фахових видань, які приділяли значну увагу проблематиці фізичного виховання, слід відзначити: «Огляд педагогічний» (1882−1902 рр., Варшава), «Здоров'я» (1885−1914 рр., Варшава), «Огляд гімнастичний» (1897−1901 рр., Краків) [539]. Названі вище фахові видання на своїх шпальтах розглядали проблематику, пов'язану з історією, теорією, методикою та організацією фізичного виховання, шкільною гігієною, фізіологією та методикою навчання різних фізичних вправ, а також популярних у той час спортивних дисциплін (боротьба, гімнастика, плавання, лижі, футбол та ін.). Вони не тільки популяризували різноманітні засоби та організаційні форми фізичного виховання серед учителів, лікарів та ентузіастів фізкультури і спорту, а й відігравали важливу роль у розробці наукових основ фізичного виховання в Польщі, формуванні його міцних зв'язків з іншими науковими галузями.

У XIX ст. завдяки зусиллям педагогів, лікарів, письменників, журналістів (Е. Снядецький, Л. Берковський, Е. Естковський, Г. Йордан, В. Козловський, Я. Давид та ін.), яких можна віднести до групи ентузіастів фізичної культури та спорту, значно активізувалася пропаганда серед широких верств населення, особливо учнівської та студентської молоді, інтелігенції, різних організаційних форм і засобів фізичної культури, їх користі для здоров'я людини, а також необхідності впровадження уроків фізичного виховання в різних типах шкіл, створення сприятливих умов для занять фізкультурою і спортом дітей та молоді.

Висновки.

1. В епоху Відродження польські вчені та лікарі вважали фізичне виховання складовою частиною всебічного виховання дітей і молоді. Вони обґрунтовували його вплив на зміцнення здоров'я, фізичний розвиток та виховання моральних якостей, розробили цінні практичні рекомендації. Щодо аспекту застосування фізичних вправ, вони заклали підвалини теорії і методики фізичного виховання дітей та молоді як нової педагогічної галузі.
2. Педагогічні ідеї щодо виховання молодого покоління епохи Просвітництва, соціальні, економічні й культурно-освітні зміни в суспільстві спричинили розвиток зацікавленості до засобів фізичної культури й застосування їх у повсякденному житті та сприяли пропаганді необхідності впровадження фізичного виховання до навчального процесу польських шкіл.
3. Шкільна фізкультурна освіта у першій половині XIX століття носила епізодичний характер. У більшості шкіл не було спеціалістів із фізичної культури, а також належних умов для повноцінного проведення уроків фізичного виховання й позакласних рекреаційних занять, а їх керівництво ставилося до фізичного виховання учнів скептично, вважаючи, що цей навчальний предмет не є обов'язковим. Друга половина XIX ст. в Польщі дала можливість значно поширити практику застосування системи фізичного виховання учнів шкіл, а також поглибити дослідження теоретико-методичних аспектів цієї галузі. Зокрема, проведено емпіричні дослідження, присвячені впливу фізичних вправ на онтогенетичний розвиток людини.

Доцільні напрямки подальших розвідок. Результати даного дослідження охоплюють межі XVI–XIX століття, що слугує підґрунтям для подальших розвідок історичних аспектів розвитку шкільної фізкультурної освіти XX — початку XXI століття.

Список використаних джерел:

1. Ващенко Г. Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру / Г. Ващенко. — Мюнхен : Авангард, 1956. — 54 с.
2. Gaj J. Dzieje kultury fizycznej w Polsce / J. Gaj, K. Hadzełek // Akademia Wychowania Fizycznego im. E. Piaseckiego w Poznaniu. Seria : Podręczniki. — Poznań, 1997. — Nr 45. — 293 s.
3. Gołębiowski Ł. Gry i zabawy różnych stanów w kraju całym lub niektórych tylko prowincjach / Ł. Gołębiowski. − Warszawa : Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe, 1983. — S. 332.
4. Kurdybacha L. Pisma wybrane. T. I / L. Kurdybacha. — Warszawa : WsiP, 1976. — 506 s.
5. Maszczak T. O kształceniu nauczycieli wychowania fizycznego / T. Maszczak // Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne. — 2002. — Nr 5. — S. 2–3.
6. Napierala M. Środowiskowe uwarunkowania samatuczne i motoryczne a Wiek Rozwojowy dzieci i mlodzieży, na przykładzie województwol Kujowsko-Pomorskiego / M. Napierala. — Bydgoszcz, 2008. — 211 s.
7. Pietrzak H. Sport w szkołach polskich województwa Śląskiego w latach 1922−1939 / H. Pietrzak // Z najnowszej historii kultury fizycznej w Polsce, t. III. Instytut Wychowania Fizycznego Poznańskiej / B. Woltmann (red.). — Gorzów Wielkopolski : AWF, 1997. — S. 53–62.
8. Popławski A. Pisma pedagogiczne / A. Popławski. — Wrocław : Ossolineum, 1957. — 412 s.
9. Supiński J. E. O gimnastyce / J. E. Supiński. — Lwów, 1867. — 122 s.
10. Szybiak I. Wiedza o organizmie człowieka w polskich programach nauczania (od XVIII do XX wieku) / I. Szybiak // Nauczanie wiedzy biomedycznej na studiach pedagogicznych. Górnoszłąska Szkoła Pedagogiczna im. A. Hołda / R. Rzepka (red.). — Mysłowice, 2003. — S. 154–157.
11. Wilczkowski E., Chodinow W. Zastosowanie treningu obwodowego na zajęciach z wychowania fizycznego i sportu / E. Wilczkowski, W. Chodinow. — Piotrków Trybunalski : NWP, 2012. — 190 s.
12. Winkel W. Znaczenie wychowania fizycznego sportu w systemie nauczania i wychowania młodzieży szkolnej / W. Winkel // Kultura Fizyczna. — 1969. — Nr 7. — S. 301–302.

УДК 342.7+396.1

ПРАВОВИЙ АСПЕКТ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ

Ю. О. ЧЕРНЕЦЬКИЙ
Т. Б. АВРАМЕНКО
О. В. СИМОН

Вступ. Визначення в Конституції України принципу рівноправності жінок і чоловіків свідчить про вихід Української держави й громадянського суспільства на європейський і світовий рівень розв'язання ґендерних проблем. Адже саме рівність, будучи якісною характеристикою права разом із свободою та справедливістю забезпечує його ефективне функціонування та панування в суспільстві. Питання рівності в правах між чоловіком та жінкою є актуальним. Адже, думки різних людей часто діаметрально протилежні: від того, що повинна бути абсолютна рівність, до того що такої рівності принципово бути не може.

Ґендерний підхід до аналізу становища жінок і чоловіків в українському суспільстві, міжстатевих відносин, місця й ролі кожної статі в розвитку громадянського суспільства вперше було обрано в 1999 р. в межах проекту «Ґендер у розвитку» Програми Розвитку ООН (ПРООН), результатом чого стало видання праці «Ґендерний аналіз українського суспільства» [1]. У 2001 р. в результаті здійснення проекту ПРООН «Ґендерна експертиза українського законодавства» Програми ПРООН «Сприяння ґендерній рівності» та за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» були опубліковані результати ґендерної експертизи конституційного та галузевого законодавства, здійсненої вітчизняними дослідниками А. Олійник, Т. Мельник, В. Бурменським, Н. Болотіною, І. Лаврінчук, З. Ромовською та ін. У 2002 р. за підтримки Канадсько-українського ґендерного фонду видано працю «Ґендерний паритет в умовах розбудови сучасного українського суспільства» [2], яка також містить розділ «Правовий вимір ґендерної рівності».

У наукових працях вітчизняних та зарубіжних учених В. Покрищука, С. Коваля, О. Піжука, В. Данюка, Н. Вишневської, та інших — аналізувалися різноманітні аспекти гендерної нерівності та шляхи її подолання.

Мета статті полягає в аналізі особливостей правового забезпечення гендерної рівності.

Результати дослідження. Поява терміна «гендер» дала змогу чіткіше виокремити соціальний аспект статевого поділу суспільства, і не вдаватися при цьому в розмірковування про природну відмінність чи відсутність такої між особами різної статі, а отже, говорити про «гендерну рівність», а не «статеву рівність» чи «рівність між статями». Питання правового статусу жінки як, зрештою, й інших соціальних груп, диференційованих за певним критерієм, тією чи іншою мірою завжди було в центрі уваги законодавців, мислителів, теоретиків права.

Найбільш повно правовий аспект забезпечення ґендерної рівності досліджено К. Левченко. Автор справедливо зазначає, що «ефективність законодавства, по суті, є мірою можливості влади впливати правовими засобами на розвиток суспільних відносин відповідно обраним пріоритетам та напрямам розвитку, однією з обов'язкових умов трансформації суспільства» [7, с. 26]. Одним із шляхів удосконалення правової бази є, на думку К. Левченко, прийняття спеціального ґендерного законодавства [6, с. 26].

На думку професора О.Л. Копиленка, в ідеалі система нормативно-правових актів з гендерних питань, які вирішує вищий законодавчий орган — Верховна Рада України, повинна складатися з трьох основних блоків:

I. міжнародні договори та конвенції, ратифіковані Верховною Радою України;

II. спеціальне гендерне законодавство (як правило, законодавство про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків);

III. галузеві закони, окремі норми яких вирішують гендерні питання (трудове, цивільне, сімейне законодавство, законодавство про соціальне забезпечення) [4, с. 20].

У національному законодавстві України термін «гендерна рівність» вперше закріплений у Постанові Кабінету Міністрів України від 6 травня 2001 р. «Про Національний план дій щодо поліпшення становища жінок та сприяння впровадженню гендерної рівності у суспільстві на 2001–2005 роки» [11]. Деякі пункти взагалі дають підстави стверджувати, що його автори мали дуже поверхневе уявлення про суть гендерної рівності, бо важко пояснити, яке відношення до поліпшення становища жінок та сприяння впровадженню гендерної рівності мають такі пункти, як от «Проводити щорічні всеукраїнські, регіональні та територіальні фізкультурно-спортивні змагання «Спортивна сім'я», «Розробити комплекс заходів щодо фізичної та психологічної реабілітації інвалідів», «Провести науково-дослідні розробки з питань вирішення соціальних проблем осіб з функціональними обмеженнями з урахуванням передового міжнародного досвіду та багатодітних, неповних, соціально-неблагополучних сімей». А наявність наступного пункту дає підстави твердити про наявність гендерних упереджень в авторів; «Проводити культурно-просвітницьку роботу («Дорога до храму»), спрямовану на духовний розвиток сім'ї, жінок, дітей та їхніх батьків, відродження і збереження народних традицій та обрядів». Те, що культурно-просвітницька робота має бути спрямована на жінок, але не охоплювати чоловіків, означає або 1) чоловіки в Україні вже настільки духовно розвинені, що «Дорога

© Ю. О. ЧЕРНЕЦЬКИЙ
© Т. Б. АВРАМЕНКО
© О. В. СИМОН
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

до храму» їм не потрібна, або 2) те, що добре для жінок, не підходить для чоловіків, або 3) жінки, як і діти, потребують посиленої діяльності державних органів у напрямі їх духовного розвитку. Усі три варіанти однаково далекі від ідеї гендерної рівності. У зазначеному контексті важливе значення має указ Президента України «Про вдосконалення роботи центральних і місцевих органів виконавчої влади щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» [12], в якому підкреслена необхідність активізації зусиль державних органів на «здійснення заходів, спрямованих на формування гендерної культури населення, провадження відповідної інформаційно-пропагандистської діяльності». Очевидно, що заходи, спрямовані на формування такої культури, були недостатніми, бо, дещо пізніше і прем'єр-міністр України дозволяв собі стверджувати: «…не жіноча справа проводити реформи», і Печерський суд м. Києва не вбачав у цьому твердженні дискримінації, а тільки вияв свободи слова [5].

Ключове значення в законодавчому закріпленні ідеї гендерної рівності, безумовно, має Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків», прийнятий Верховною Радою України 8 вересня 2005 р. [3]. Цей закон разом з вищеназваним указом, відповідно до Рекомендацій парламентських слухань на тему: «Рівні права та рівні можливості в Україні: реалії та перспективи», які відбулися 27 червня 2007 р. «визначили інституційно-правові засади гендерних взаємовідносин у суспільстві» [3]. Ці парламентські слухання, по суті, підбили підсумки результатів впровадження Національного плану дій на 2001–2005 рр. Висновок невтішний: «Темпи і якість впровадження гендерної політики не відповідають потребам часу, що перешкоджає подальшій демократизації та соціальному розвитку». 27 грудня 2006 р. Постановою Кабінету Міністрів України затверджена «Державна програма з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року» [10]. Важливою у цій Програмі є констатація факту: «Досягнення рівності між жінками і чоловіками є однією з передумов забезпечення стабільного розвитку українського суспільства на засадах демократії» та визначення серед основних завдань «створення відповідної нормативно-правової бази» та «адаптація законодавства України до законодавства ЄС у сфері забезпечення гендерної рівності», а також «створення інституційного механізму забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків». На виконання завдань Програми на Мінсім'ямолодьспорт України, Мін'юст України, МЗС України було покладене завдання протягом 2007–2009 рр. «Здійснення заходів з приведення законодавства України у відповідність до міжнародних нормам та стандартів у сфері забезпечення гендерної рівності». Ефективність та результативність виконання цієї програми може бути визначена, з огляду на прийняття 26 вересня 2013 р. Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року» [9], в якій констатується, що виконання цієї Програми поряд з іншими результатами дасть змогу: «…удосконалити нормативно-правову базу у сфері забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, привести її у відповідність до міжнародних стандартів та законодавства Європейського Союзу», а також «створити умови та можливості для паритетної участі жінок і чоловіків у прийнятті політичних, економічних та соціальних рішень».

Зокрема, джерелом інформації про гендерну рівність на сучасному етапі українського суспільства є такі документи:

1. Конституція України;
2. Закони України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків», «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні», «Про запобігання та протидію домашньому насильству», «Про протидію торгівлі людьми»;
3. Державна соціальна програма забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року, схвалена постановою Кабінету Міністрів України від 11.04.2018 № 273;
4. Міжнародні договори України, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, та резолюції міжнародних конференцій, міжнародних організацій, їх органів, які застосовуються під час проведення гендерно-правової експертизи відповідно до Порядку, затвердженого, постановою Кабінету Міністрів України від 28 листопада 2018 р. № 997;
5. Восьма періодична доповідь України про виконання Конвенції ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок;
6. Цілі сталого розвитку ООН;
7. Національна доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна»;
8. Щорічні доповіді Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини про стан дотримання прав і свобод людини і громадянина в Україні.

Додатковим джерелом інформації про гендерну рівність можуть стати світові глобальні оцінки та індекси, зокрема Глобальний індекс гендерного розриву (Global Gender Gap), який визначає стан гендерної рівності в країні в таких сферах, як освіта, охорона здоров'я, політика та економіка.

Дані документи перелічені в Наказі від 02.01.2019 № 1 «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо впровадження та застосування гендерно-орієнтованого підходу в бюджетному процесі». Дані Методичні рекомендації розроблено відповідно до частини другої «Програмно-цільовий метод» розділу III Підвищення ефективності розподілу ресурсів на рівні формування державної політики Стратегії реформування системи управління державними фінансами на 2017–2020 роки, схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 08.02.2017 № 142-р, та з метою подальшого розвитку програмно-цільового методу у бюджетному процесі шляхом впровадження та застосування гендерно-орієнтованого підходу у

бюджетний процес [8]. Це підтверджує активну позицію в удосконаленні правового регулювання державної ґендерної політики в Україні.

Основними напрямами удосконалення та розвитку національного рівня нормативно-правової бази державної ґендерної політики в Україні можемо викормити такими, як:

1. законодавче врегулювання державного забезпечення ґендерної рівності в Україні через прийняття Верховною Радою України відповідного закону;
2. прийняття достатньої кількості нормативно-правових актів центральних органів державної влади щодо державного забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків;
3. узгодження нормативно-правової бази державної ґендерної політики з міжнародним законодавством щодо забезпечення ґендерної рівності;
4. створення інформаційно-методичного ресурсу державної ґендерної політики в комплексі з нормативно-правовою базою, що регламентує її формування й реалізацію;
5. моніторинг стану нормативно-правової бази державної ґендерної політики, зокрема проблем, що потребують правового врегулювання, результатів правозастосування внаслідок упровадження всіх нормативно-правових актів.

Висновки. Законодавство України побудоване на принципах рівноправності жінок і чоловіків у всіх сферах людської життєдіяльності, що свідчить про високий рівень розвитку українського законодавства та його відповідність європейським стандартам. Однак не можна заперечувати, що існуюча система неприпустимості дискримінації жінок та чоловіків на практиці в окремих сферах все ж залишається малоефективною. Це стосується, наприклад, рівності жінок та чоловіків на оплату праці, дискримінації жінок при прийнятті на роботу, обмежені права чоловіків на захист батьківства. У зв'язку з цим держава повинна створити систему гарантій, що забезпечать виконання проголошених законодавством конституційних принципів ґендерної рівності.

Список використаних джерел:

1. Ґендерний аналіз українського суспільства. — К.: ПРООН, 1999. — 293 с.
2. Ґендерний паритет в умовах розбудови сучасного українського суспільства. — К.: Укр. ін-т соц. дослідж., 2002. — 121 с.
3. Закон України від 08.09.2005 р. «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок та чоловіків» // Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2866-15
4. Копиленко О.Л. Впровадження гендерних підходів у роботу комітетів Верховної Ради України: [практичний посібник] / О.Л. Копиленко. — К.: К.І.С., 2005 — 186 с.
5. Левченко К. Коментарі до рішення Печерського суду з приводу гендерної дискримінації / К. Левченко // Права людини. Інформаційний бюлетень Харківської правозахисної групи. 16–30 червняя 2010 р, № 17 (561). — С.7–8.
6. Левченко К.Б. Ґендерна політика в Україні: визначення, формування, управління: Монографія. — Х.: Вид-во нац. ун-ту внутр. справ, 2003. — 344 с.
7. Левченко К.Б. Управління процесами формування ґендерної політики в Україні (організаційно-правові аспекти): Автореф. дис... д-ра юрид. наук: 12.00.07. — Х., 2003. — 35 с.
8. Наказ від 02.01.2019 № 1 «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо впровадження та застосування гендерно-орієнтованого підходу в бюджетному процесі». — Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0001201-19
9. Постанова Кабінету Міністрів України від 26.09.2013 р. «Про затвердження Державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року». — Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/717-2013-п
10. Постанова Кабінету Міністрів України від 27.12.2006 р. «Про затвердження Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року». — Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1834–2006-п
11. Постанова Кабінету Міністрів України від 6.05.2001 р. «Про національний план дій щодо поліпшення становища жінок та сприяння впровадженню гендерної рівності у суспільстві на 2001–2005 роки» // Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/479-2001-п
12. Указ Президента України 26 липня 2005 року «Про вдосконалення роботи центральних і місцевих органів виконавчої влади щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» // Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/ laws/show/1135/2005

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

КАМЕРТОНОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД АУДІО-ПСИХО-ФОНЕТИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ДІТЕЙ З ВАДАМИ МОВЛЕННЯ

М. Я. БЕРДНИК

Вступ. Слухове сприйняття людини безпосередньо впливає на підвищення її розумового, комунікативного та творчого потенціалу. Найбільший внесок у розвиток цієї теорії належить відомому французькому отоларингологу і винахіднику Альфреду Томатісу, який у 50-х роках ХХ ст. розробив і довів, що правильно поставлений процес слухання у людини позитивно впливає на якість його життя. стали основою розробки методу Томатіс [5].

Даний метод отримав назву аудіо-психо-фонетична терапія (АПФТ) і полягає в тому, щоб поліпшити здатність мозку сприймати і переробляти інформацію, отриману на слух. За допомогою тренувань за методом Томатіса відбувається перепрограмування процесу слухання. Ефективність даного методу неодноразово доведена багаточисельними дослідженнями. Так Канадський Центр Томатіса недавно опублікував дані щодо результативності АПФТ у більш ніж 400 дітей і підлітків з різними порушеннями слуху, мовлення, поведінки, навчання. Понад 95% батьків підтвердили, що у їхніх дітей є істотні поліпшення після курсу сеансів, зокрема: якість мовлення — 74%, розуміння прочитаного — 85%, увага, посидючість — 86%, пам'ять — 73%, комунікативні навички — 89%. В усьому світі існують спеціальні центри, які працюють за методом Томатіса [5].

Десятки центрів стимуляції мозку впровадили цей метод і в Україні, але, враховуючи високу вартість навчання даному методу терапії, ліцензії на право працювати за методом Томатіса та оригінального обладнання, а, отже, і сеансів АПФТ, лише в обласних центрах та столиці, а для дітей з порушенням мовлення, розладами аутичного спектру, гіперактивністю, які проживають в районних центрах та селах, цей метод відновлювальної терапії залишається повністю недоступним.

Мета дослідження. Розробити систему слухових тренувань як ефективної складової комплексної фізичної терапії дітей та дорослих з мовленнєвими порушеннями, спрямовану на поліпшення сприйняття і опрацювання мозком аудіоінформації, а також довести, що відновити здатність слухати можливо шляхом спеціальної гімнастики для внутрішнього вуха, побудованої на звуках високої частоти. Суть цієї методики полягатиме в тому, щоб людина заново навчилася слухати. Тому автором даної статті були зроблені спроби знайти альтернативні, доступні та недорогі методи АПФТ.

При створенні даної методики були враховані фізичні особливості будови слухового аналізатора, оскільки вухо людини — це складний вестибулярно-слуховий орган, який виконує дві функції: сприймає звукові сигнали і відповідає за положення тіла в просторі та здатність утримувати рівновагу. Вухо складається з трьох відділів — зовнішнього, середнього та внутрішнього. Кожен з відділів має власну будову. У даному дослідженні важливими були лише ті аспекти, що пов'язані з фізичними (переважно резонансними) явищами та пояснюють здатність сприймати звукові коливання у діапазоні частот від 20 до 20000 Гц.

Зовшшне вухо складається із вушної раковини, зовнішнього слухового проходу та барабанної перетинки. Функція вушної раковини — вловлювати звуки. Складки людської вушної раковини задіяні в сумарних звукових коливаннях, що поширюються через слуховий прохід, та утворюють незначні частотні спотворення. Обробка цих спотворень головним мозком дозволяє реалізувати горизонтальну та вертикальну локалізацію джерела звуку.

Слуховий прохід має довжину близько 21–27 мм, діаметр — 6–8 мм. Слуховий прохід виконує функцію проведення звукових коливань до барабанної перетинки. Приблизно його можна вважати трубочкою, закритою з внутрішньої сторони барабанною перетинкою. Тому він відіграє ще й роль резонатора, що має власну частоту коливань (при температурі навколишнього середовища 20° С) від 3170 до 4080 Гц [1, 3].

Основною частиною середнього вуха є барабанна порожнина — невеликий простір об'ємом близько 1 см3, що знаходиться в області скроневої кістки. Тиск повітря в порожнині середнього вуха дорівнює атмосферному. Це створює необхідні умови для нормальних коливань барабанної перетинки. Вирівнюванню тиску сприяє спеціальне утворення, що з'єднує порожнину середнього вуха з носоглоткою — так звана євстахієва (або слухова) труба. Під дією звукових хвиль барабанна перетинка (площа її поверхні складає S=70–80 мм2) коливається і передає ці коливання на слухові кісточки середнього вуха (молоточок, ковадло, стремінце), що діють як важелі та розгойдують перетинку овального вікна внутрішнього вуха. Оскільки площа цієї перетинки у 20–22 рази менша за барабанну, то амплітуда коливань у цьому місці зростає у відповідну кількість разів — відбувається підсилення сигналу [1, 2].

Внутрішнє вухо через свою складну форму називають лабіринтом. До його складу входять три основні відділи: переддвер'я, півколові канали та завитки. За допомогою овального вікна внутрішнє вухо з'єднується із середнім. Коливаючись вперед-назад із певною частотою, овальне вікно внутрішнього вуха

© М. Я. БЕРДНИК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

викликає у півколовому каналі відповідний рух біологічної рідини, що поширюється від основи до верхівки завитка [2]. Коливання цієї рідини подразнюють розташовані в завитці рецептори — еластичні волокна, загальне число яких досягае 24000. Біля основи завитка вони короткі (0,04 мм), тонкі та сильно натягнуті, а біля вершини довгі (до 0,5 мм), товсті та менш натягнуті. Внаслідок явища резонансу виникають вібрації волокон певної довжини та товщини. Їхні коливання і формують нервові імпульси.

Методика проведення камертонотерапії. Дослідним шляхом була розроблена методика прослуховування почергово і одночасно одного, двох та трьох камертонів з частотами звучання від 128Гц до 523 Гц. В процесі досліджень було доведено, що на терапевтичний ефект впливає тривалість звучання, частота камертонів, а також положення камертонів відносно один одного та вуха пацієнта. Камертони тримають біля вуха до повного затухання акустичних коливань. Спеціальним утримуванням камертонів добивалися биття та резонансу. Змінювали частоту звучання для лівого і правого вуха. Тривалість сеансу не перевищувала 20 хв. Для кожного пацієнта розроблялася індивідуальна програма акустичного впливу.

Отримані результати. В ході досліджень найефективнішим альтернативним методом АПФТ виявилося застосування камертонів як джерела затухаючих механічних коливань. Використання камертонів проводилося без резонаторів.

Дослідження проводилися в п'ятьох експериментальних групах по 10 дітей віком від 2 до 6 років із затримкою психічного розвитку, затримкою мовленнєвого розвитку, моторною алалією, афазією, дизартрією, фонетико-фонематичними порушеннями мовлення, дислексією, дисграфією та ще одній, окремій контрольній групі, в якій камертонотерапія не проводилася. В кожній групі було проведено по 30 сеансів камертонотерапії.

У дітей покращилася координація рухів, почуття ритму, велика і дрібна моторика. Помітні результати камертонотерапія дає у дітей з ДЦП. Також розвивалися комунікативні якості. Слухові тренування особливо рекомендуються дітям з аутизмом. Вони сприяють особистісному зростанню, поліпшенню комунікативних навичок і взаємодії з оточуючими, розвитку творчих здібностей, підвищенню працездатності, самооцінки. Камертонотерапія покращує увагу, реакцію, швидкість мислення, підвищує інтерес до навчання, усуває проблеми з читанням і письмом. Камертонотерапія сприяє розвитку музичного слуху. Слухові тренування допомагають людині розрізняти фонетичні особливості мови.

Камертонотерапію можна рекомендувати при алалії, афазії, поганій звуковимові, дизартрії, дисграфії, дислексії, та при заїканні.

Оскільки статистична інформація та спеціальні дослідження щодо протипоказань даного методу відсутні, бралися до уваги ті ж загальні протипоказання, що існують для АПФТ за методикою Томатіса: серйозні відхилення артеріального тиску від норми; пухлинні захворювання головного мозку, важкі інфекційно-запальні процеси, гострі форми будь-якої хвороби, глибока недоношеність в поєднанні з важким перинатальним анамнезом, отит, наявність кохлеарного імплантату, кісти головного мозку, епілепсія.

Висновки. Вухо є своєрідним генератором енергії з звукових сигналів, яка передається в мозкові центри слуху і далі — всьому тілу. Коли людина втрачає можливість отримувати аудіоінформацію, особливо, коли не чує звуки високої частоти, її організм перебуває у важкому пригніченому стані і не може функціонувати нормально [4].

Багато дітей з абсолютно нормальним слухом дуже погано сприймають і засвоюють те, що чують. Їм багато разів доводиться повторювати одне і те ж, вони справляють враження неуважних. В умовах шуму (наприклад, в школі або в дитячому саду) ці труднощі поглиблюються. Невміння переробляти і аналізувати почуту інформацію призводить до проблем в навчанні, гальмує розвиток соціальних навичок. Аудіовокальні тренування методом камертонотерапії по 10–20 хвилин декілька разів на тиждень покращує увагу, пам'ять і прискорює мовленнєвий розвиток дитини та дозволяють навчити вуха аналізувати і засвоювати ту інформацію, яка раніше не засвоювалася.

Список використаних джерел:

1. Оториноларингологія: підручник (ВНЗ IV р. а.) / Д.І. Заболотний, Ю.В. Мітін, С.Б. Безшапочний, Ю.В. Дєєва. — К.: Всеукраїнське спеціаліоване видавництво «Медицина», 2017. — 504 с.
2. Федорова В. Н. Медицинская и биологическая физика. Курс лекций с задачами : учеб. пособие / В. Н. Федорова, Е. В. Фаустов. — М. : ГЭОТАР-Медиа, 2008. — 592 с.
3. Суховірська Л. П. Формування уявлень еволюцшно-синергетичної картини св^у в учшв середшх навчальних закладів у процес вивчення фізики [Електронний ресурс] / Л. П. Суховірська, М. І. Садовий // Вкник Чернігівського нацюнального педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. — 2012. — Вип. 99. — Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2012_99/Sykhov.pdf. — Назва з екрану.
4. Метод Томатіса — аудіо-психо-фонетична терапія [Електронний ресурс]. — Режим доступу : https://www.slideshare.net/ssuserad5f90/ Метод Томатіса — аудіо-психо-фонетична терапія — Назва з екрану.
5. Метод Томатиса: суть, когда помогает, противопоказания [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://karkusha.su/ Метод Томатиса: суть, когда помогает, противопоказания. — Назва з екр.

УДК 351:376

ВПЛИВ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ НА РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ОБ'ЄДНАНИХ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАДАХ

Н. М. ГОРІШНА

Впровадження в Україні інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами є вимогою часу, важливим кроком до реалізації їх права на освіту, закріпленого у Конституції України (1996 р.), Законах «Про освіту» (1991 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), «Про державні соціальні стандарти та соціальні гарантії» (2000 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Про охорону дитинства» (2001 р.), «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (1991 р.), «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (2006 р.). На практиці можливості отримання освіти дітям з особливими освітніми потребами обмежувались навчанням у спеціальних загальноосвітніх школах-інтернатах та навчально-реабілітаційних центрах, ізольованих від системи загальної освіти, що не забезпечувало їх інтеграції у суспільство.

Етап активного розвитку інклюзивної освіти в Україні розпочався після ратифікації Верховною Радою у грудні 2009 р. Конвенції ООН про права інвалідів. Держава взяла на себе зобов'язання створити людям з інвалідністю рівні можливості для здобуття освіти, забезпечити недискримінаційний доступ до неї, враховуючи їх індивідуальні потреби, надаючи їм підтримку для полегшення навчання [11, с. 54].

Упродовж 2009–2013 років було прийнято ряд нормативно-правових актів на підтримку інклюзії дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір. Найважливішими з них стали: Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу»; Указ Президента «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.»; Постанови Кабінету Міністрів України «Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах», «Державна цільова програма «Національний план дій з реалізації конвенції про права інвалідів до 2020 р.», «Державний стандарт початкової освіти для дітей з ООП»; Накази МОН України «План дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах до 2012 року», «Концепція розвитку інклюзивної освіти», «Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах для навчання дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, у спеціально створених умовах». Незважаючи на прийняте законодавство, впровадження інклюзивної освіти стримувалось нерозробленістю організаційно-правових та фінансових механізмів реалізації його норм.

Із 2014 року, реформування системи освіти в України відбувається у рамках реформи децентралізації влади. Поняття «децентралізація» (від лат. de — заперечення і centrum — центр) у широкому значенні розуміють як ослаблення або скасування централізації, у вузькому — як процес передачі частини функцій та повноважень від центральних органів виконавчої влади до місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування [5, с. 166]. Метою децентралізації є взаємне наближення влади і мешканців задля підвищення якості і доступності освітніх, соціальних, медичних, культурних, комунальних та інших послуг.

У рамках децентралізації суттєво трансформується роль проміжних органів місцевого самоврядування, якими є обласні та районні державні адміністрації. На рівні області вирішуються питання стратегічного характеру, що забезпечують розвиток усієї території; на рівні району — координаційні дії, як, наприклад узгодження діяльності державних органів, транспортне сполучення між громадами тощо. Базовим рівнем органів місцевого самоврядування, що забезпечують життєдіяльність населення, яке проживає на їх території, є сільські, селищні, міські ОТГ. До їх повноважень віднесено створення умов для надання якісних освітніх послуг та покращення якості освіти дітей, які проживають і навчаються на визначеній території [20; 21].

Від ефективності діяльності місцевих органів самоврядування залежить також ефективність процесу деінституалізації інтернатних закладів, який відбувається паралельно з реформою децентралізації влади та впровадженням політики інклюзивної освіти. Його сутність полягає у створенні системи підтримки і допомоги на рівні громади для повернення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у тому числі і тих, що мають інвалідність, у родини та попередженні влаштування в заклади інтернатного типу дітей, сім'ї яких перебувають у складних життєвих обставинах.

Станом на 1 вересня 2016 р. в Україні функціонував 751 заклад інституційного догляду та виховання дітей, з яких 39 закладів належать до сфери управління Міністерства охорони здоров'я, 132 (будинки-інтернати, центри соціально-психологічної реабілітації дітей, притулки для дітей) — до сфери управління Міністерства соціальної політики, 580 — до сфери управління МОН. Крім того, в Україні функціонують заклади інституційного догляду та виховання дітей, утворені громадськими об'єднаннями, благодійними фондами, релігійними організаціями [22].

Очевидно, що не усі категорії дітей з інвалідністю за результатами проведення комплексної оцінки особливих освітніх потреб можуть навчатися в інклюзивних класах. Для дітей, які потребують спеціалізованого стаціонарного догляду, на рівні громади мають бути створені невеликі заклади (малі групові будин-

© Н. М. ГОРІШНА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

ки), інтегровані у життя суспільства з можливістю застосування елементів інклюзивної освіти. Більшість дітей з ООП мають бути виведені із соціальної ізоляції та виховуватись у сімейному або наближеному до нього середовищі, відвідувати навчальні заклади інклюзивного типу. Для цього Національною стратегією реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки передбачено розвиток мережі та забезпечення надання освітніх, медичних, соціальних, реабілітаційних послуг, у тому числі інклюзивного навчання на рівні територіальної громади з врахуванням потреб мешканців та її фінансових можливостей [22]. Очікуваними результатами реалізації стратегії є скорочення щороку на 5 % (починаючи з 1 січня 2018 року) кількості спеціальних шкіл-інтернатів та навчально-реабілітаційних центів, збільшення кількості дітей, охоплених інклюзивним навчання на 30% загальної кількості дітей з ООП [22].

Таким чином, в умовах децентралізації влади роль органів місцевого самоврядування ОТГ у забезпеченні права на освіту дітей з особливими освітніми потребами набуває ключового значення.

Реформування сфери освіти у контексті децентралізації влади досліджували Л. Бєлова, І. Лопушинський та О.Ковнір, Н. Мельник та інші. Питання інклюзії, інклюзивної освіти та особливостей організації навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання розкривають у своїх працях такі вчені, як: С. Єфімова, А. Колупаєва, Ю. Найда, Н. Софій, І. Юхимець, Н. Ашиток, О. Нагорна, В. Синьов, В. Боднар, В. Засенко, Г. Гоцко тощо. Зарубіжний досвід інклюзії дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітні навчальні заклади висвітлений у працях Н. Кугуєнко, В. Шахненко та В. Шевченко. Правові аспекти вдосконалення інклюзивної освіти проаналізовані у працях В. Костюка, Я. Федуна і М. Мищишин, Т. Шлапко, Т. Шудрнко, Д. Соколенко; І. Мищак, фінансові — у дослідженнях В. Казимир та О. Гонти. Водночас у названих дослідженнях питання стану впровадження інклюзивної освіти та ролі місцевих органів самоврядування ОТГ у цьому процесі досліджені недостатньо.

Метою статті є виявлення впливу реформи децентралізації влади на впровадження інклюзивної освіти в об'єднаних територіальних громадах. Завдання статті передбачали: проаналізувати чинне законодавство у сфері інклюзивної освіти щодо повноважень і відповідальності органів місцевого самоврядування ОТГ; розкрити стан впровадження інклюзивної освіти на рівні ОТГ; визначити проблеми, з якими стикаються ОТГ у впровадженні інклюзивного підходу до навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Для проведення дослідження було використано метод кабінетного дослідження, заснований на аналізі нормативно-правових документів, статистичних даних, аналітичних звітів, наукових публікацій та інших матеріалів. Пошук інформації здійснювався у науко метричних базах даних ResearchGate та Google Scholar, базі даних «Законодавство України», офіційних веб-сайтах органів державної влади та місцевого самоврядування. Під час проведення дослідження були використані загальнонаукові методи аналізу, синтезу, узагальнення та порівняння.

З початку впровадження реформи децентралізації було прийнято низку нормативно-правових документів, які визначають повноваження та обов'язки органів місцевого самоврядування у сфері інклюзивної освіти. Зокрема, прийнятий 5 вересня 2017 р. Верховною Радою України Закон України «Про освіту», регулює широкий спектр питань, пов'язаних із реалізацією права на освіту, у тому числі особами з ООП:

- повноваження органів місцевого самоврядування на рівні обласних рад, Верховної Ради Автономної Республіки Крим, Київської та Севастопольської міських рад; районних, міських рад та рад ОТГ; сільських та селищних рад. Органи місцевого самоврядування на усіх трьох рівнях адміністративно-територіального устрою держави мають право створювати заклади освіти та володіють широким спектром повноважень щодо них: від затвердження установчих документів до забезпечення створення у закладі інклюзивного середовища, універсального дизайну та розумного пристосування (стаття 66);
- заходи із забезпечення доступності загальної середньої освіти. Для цього Законом передбачене створення освітніх округів, відкриття опорних шкіл та філій закладів освіти, організацію підвезення учнів (стаття 13);
- обов'язки органів державної влади і місцевого самоврядування із створення умов для забезпечення прав і можливостей осіб з особливими освітніми потребами для здобуття ними освіти на всіх рівнях освіти із врахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів (стаття 19);
- заходи із організації інклюзивного навчання, що включають створення інклюзивних і/або спеціальних групи і класи для навчання осіб з особливими освітніми потребами; забезпечення допоміжними засобами для навчання; розробку індивідуальних програм розвитку; надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг; створення інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації права на освіту та психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами; приведення будівель, споруд і приміщень закладів освіти у відповідність до вимог доступності згідно з державними будівельними нормами і стандартами; проектування, будівництво та реконструкція будівель, споруд, приміщень закладів освіти з урахуванням принципів універсального дизайну та/або розумного пристосування (стаття 20) [7].

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2018 р. №617 органам місцевого самоврядування та місцевим органам виконавчої влади делегується повноваження щодо створення інклюзивно-ресурсних центрів та ресурсних центрів з підтримки інклюзивної освіти шляхом реорганізації психолого-медико-педагогічних консультацій. На ці органи покладається завдання проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, здійснення психолого-педагогічного супровіду, надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років. Інклюзивно-ресурсні центри є юридичними особами, що створюються і підпорядковуються представницьким органам місцевого самоврядування ОТГ [15]. Формує та реалізує політику щодо діяльності інклюзивно-ресурсних центів МОН України. Методичне та аналітичне забезпечення їх діяльності

здійснюють ресурсні центри підтримки інклюзивної освіти, що створюються та підпорядковуються у своїй діяльності керівнику закладу післядипломної педагогічної освіти.

На початок року в Україні створено більше 500 інклюзивно-ресурсних центрів, а до кінця року, за оцінками Міністра освіти і науки України їх кількість становитиме 700 [13].

Положення щодо повноважень органів місцевого самоврядування з організації інклюзивної освіти містяться і у «Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» [16]. Даний документ визначає, що відповідальність за організацію, стан та якість інклюзивного навчання несуть власник та керівник загальноосвітнього навчального закладу. Для організації інклюзивного навчання дітей з ООП мають бути створені умови для: безперешкодного доступу до будівель та приміщень, у тому числі і транспортного підвезення; забезпечення необхідними навчально-методичними матеріалами та індивідуальними технічними засобами навчання; облаштування кабінетів для проведення корекційно-розвиткових занять; забезпечення відповідними педагогічними працівниками. Кошти на створення таких умов виділяються власником загальноосвітнього навчального закладу. Обов'язковим є здійснення психолого-педагогічного супроводження дітей з ООП працівниками психологічної служби навчального закладу та координації їх діяльності міськими (районними) методичними кабінетами, центрами практичної психології і соціальної роботи. Положенням також встановлюється гранична чисельність учнів з ООП у класах з інклюзивним навчанням та розробка індивідуальної програми їх розвитку.

Органи місцевого самоврядування ОТГ також можуть виступати засновниками / співзасновниками освітнього округу, опорного закладу та його філій, забезпечують їх фінансування і організоване підвезення учнів та педагогів [18].

Станом на березень 2018 року кількість ОТГ в Україні становила 725; у них проживало 6,3 млн. громадян, що становить 14,9 % населення країни [23]. У підпорядкуванні ОТГ знаходилась 221 (42%) опорна школа із загальної кількості 519 та 398 (41%) їхніх філій із загальної чисельності 976 усіх філій опорних шкіл. Із 549 інклюзивних класів, 186 (34%) діяли в опорних школах ОТГ. У них навчалось 308 (31%) учнів із загальної чисельності 987 в усіх інклюзивних класах [6]. Зважаючи на відсоток населення, яке проживає в ОТГ та показники інклюзивного навчання, можна зробити висновок про те, що впровадження інклюзії у сферу освіти на місцевому рівні відбувається успішно. На початку 2019 року чисельність опорних шкіл в ОТГ уже становила 317 (42%) із 753 створених у країні; чисельність їх філій налічувала 512 (42 %) із загальної кількості 1228. Кількість класів з інклюзивним навчанням в опорних школах ОТГ становила 443 (38%) з усіх 1172 класів такого типу опорних шкіл та їх філій; чисельність учнів, які навчалися у них — 443 (76%) із загальної кількості 586 учнів [14].

Можна припустити, що одним із чинників успішності процесу, окрім законодавчого регулювання повноважень органів місцевого самоврядування у галузі інклюзивної освіти, є впорядкування механізмів фінансування освітньої сфери.

Залишковий принцип фінансування освітньої сфери та нераціональне використання фінансових ресурсів через неврахування місцевої специфіки як чинника, що мав негативний вплив на розвиток системи освіти в Україні загалом, та інклюзивної зокрема, вдалось подолати завдяки реформі децентралізації влади. Проте, невеликі за територією та чисельністю населення ОТГ, на території яких немає бюджетоутворюючих підприємств та потужних підприємств реального сектору економіки, мають низьку фінансову спроможність [3]. Необхідно відзначити, що навантаження на місцеві бюджети по фінансуванню закладів загальної середньої освіти, навіть для фінансово спроможних громад, є значним: вони покривають усі видатки, крім оплати праці педагогічних працівників [8, с. 166].

Одним із механізмів покращення фінансового ресурсу ОТГ є освітні субвенції. У 2017 році Урядом була прийнята Постанова Про затвердження Порядку та умов надання субвенцій з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами [19], проте кошти на неї не були передбачені у державному бюджеті. У зв'язку з цим діти з особливими освітніми потребами протягом декількох місяців 2018 року не отримували додаткових корекційно-розвиткових занять та послуг, а також спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку [12]. У бюджеті 2019 року виділена субвенція у розмірі 504,5 млн грн на розвиток інклюзивної освіти, з них 353,3 млн спрямовані на підтримку дітей з особливими освітніми потребами в школах, ще 37,2 млн використають для забезпечення інклюзії в дитсадках, а 24,8 млн — для підтримки спеціальних груп у закладах професійної освіти [13]. Можна констатувати, що органи місцевого самоврядування ОТГ володіють як власними фінансовими ресурсами, так і державною підтримкою для впровадження інклюзивної освіти; проблеми можуть виникати у випадку неефективного управління наявними ресурсами.

Важлива проблема у впровадженні інклюзивної освіти полягає у тому, що плани розвитку територіальних громад не включають, або включають фрагментарно особливі освітні потреби дітей. Вирішення цього питання потребує налагодження міжвідомчої координації на рівні МОН України та надання ОТГ рекомендацій щодо виконання зобов'язань із впровадження інклюзивної освіти [12].

Незважаючи на позитивні процеси в імплементації інклюзивної освіти у загальноосвітні навчальні заклади на рівні ОТГ, існують і вагомі негативні чинники, які стримують інтеграцію дітей з ООП в освітній простір та життя локального соціуму. Серед них називають: недосконалість нормативно-правової бази інклюзивної освіти та організаційно-правових механізмів державного управління освітою осіб з особливими потребами [24], інституційну слабкість новостворених ОТГ [4], проблеми у сфері контролю та координації зусиль

органів державної влади та місцевого самоврядування щодо забезпечення реалізації вже прийнятих законодавчих і нормативних актів, низьку правосвідомість чиновників і небажання надавати пріоритет у цій сфері як на рівні центральних органів влади, так і на рівні місцевого самоврядування [1; 9], слабку матеріально-технічну та навчально-методичну базу, відсутність достатньої кількості педагогічних кадрів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах [10], неприйняття суспільством людей з особливими потребами та нівелюванням просвітницької роботи серед населення [1; 24].

В умовах децентралізації влади, процесів децентралізації освіти та деінституалізації інтернатних закладів зростає роль органів місцевого самоврядування ОТГ у впровадженні та розвитку інклюзивної освіти. В Україні впровадження інклюзивного навчання реалізовується через органи виконавчої влади, де Кабінет Міністрів України виступає провідним суб'єктом реалізації інклюзивної освіти, а центральним органом виконавчої влади є МОН України. На органи місцевого самоврядування ОТГ покладено відповідальність за забезпечення доступності загальної середньої освіти (створення освітніх округів та закладів освіти, у тому числі опорних шкіл та їх філій, класів і груп з інклюзивним навчанням, організацію довезення учнів та педагогів); створення умов для забезпечення прав і можливостей осіб з ООП для здобуття ними освіти із врахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів (забезпечення допоміжними засобами для навчання, створення у закладі інклюзивного середовища, універсального дизайну та розумного пристосування); організацію надання освітніх, психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг (створення інклюзивно-ресурсних центрів та ресурсних центрів з підтримки інклюзивної освіти, кадрове забезпечення). Реалізація делегованих повноважень забезпечується організаційно-правовою та матеріально-фінансовою самостійністю органів місцевого самоврядування ОТГ, а також фінансовою підтримкою держави для впровадження інклюзивної освіти.

Результати аналізу показників інклюзивної освіти свідчать про наявність позитивної динаміки її розвитку в умовах децентралізації влади. Посилення інституційної та фінансової спроможності органів місцевого самоврядування, надання їм методичної, експертної допомоги сприятиме вирішенню проблемних питань розвитку інклюзивної освіти та реалізації права дітей з ООП на якісну державну освіту за місцем проживання.

Список використаних джерел:

1. Бєлова Л. О. Реформування системи управління освітою за умови децентралізації місцевого самоврядування. *Актуальні проблеми державного управління*. 2014. №. 1. С. 109–118. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/apdy_2014_1_16.pdf

2. Гоцко Г. І. Особливості організації освітнього процесу в умовах реалізації основних засад інклюзивного навчання. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі»(26–27 березня 2018 р., м. Теребовля). 2018. Т. 2. С. 28–30.

3. Децентралізація. Експертний аналіз бюджетів 665 ОТГ за 9 місяців 2018 року. URL: https://decentralization.gov.ua/news/10138 (дата звернення 14.09.2019).

4. Децентралізація. Реформа освіти в умовах децентралізації. URL: https://decentralization.gov.ua/education (дата звернення 10.09.2019).

5. Енциклопедичний словник з державного управління / уклад. : Ю. П. Сурмін В. Д. Київ : НАДУ, 2010. 820 с.

6. Загальна інформація про опорні школи. Моніторинг процесу децентралізації влади та реформування місцевого самоврядування в галузі освіти станом 01.05.2018 р. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/oporni%20shkoli/05052018-monitoring-oporni.pdf (дата звернення 10.08.2019).

7. Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення 12.09.2019).

8. Казимір В. А., Гонта О. І. Регіональні аспекти фінансування середньої освіти в Україні. *Науковий вісник Полісся*. 2018. Т. 1. №. 2 (14). С. 164–171.

9. Лях Д. Аналіз ситуації з дотримання прав людей з інвалідністю вказує на існування низки серйозних проблем у цій сфері. URL: http://www.ombudsman.gov.ua/ua/all-news/pr/12516-ms-dmitro-lyax-analiz-situatsiii-z-dotrimannya-prav-lyudej-z-invalidnisty/ (дата звернення 12.07.2019).

10. Малишевська І. А. Стан підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах освітньої інклюзії. *Cherkasy University Bulletin: Pedagogical Sciences*. 2017. №. 10. С. 83–87.

11. Мельничук О. Становлення та розвиток інклюзивної освіти в Україні. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Історія*. 2019. Вип. 27. С. 54–60.

12. Міжнародний фонд Відродження. Виклики та загрози для інклюзивної освіти в Україні. URL: http://www.irf.ua/allevents/news/vikliki_ta_zagrozi_dlya_inklyuzivnoi_osviti_v_ukraini/ (дата звернення 10.08.2019).

13. Міністерство освіти і науки України. Інклюзія-2019: у бюджеті передбачено 504,5 млн грн, вперше гроші спрямують на підтримку інклюзії в садочках та закладах професвіти. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/inklyuziya-2019-u-byudzheti-peredbacheno-5045-mln-grn-vpershe-groshi-spryamuyut-na-pidtrimku-inklyuziyi-v-sadochkah-ta-zakladah-profosviti (дата звернення 10.08.2019).

14. Національний проект Децентралізація. Моніторинг процесу децентралізації та реформування місцевого самоврядування. URL: https://storage.decentralization.gov.ua/uploads/library/file/359/10.01.2019.pdf (дата звернення 10.08.2019).

15. Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545 Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF (дата звернення 11.08.2019).

16. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. No 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF (дата звернення 10.08.2019).

17. Постанова Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2018 р. №617 «Положення про ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти». URL: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/deyaki-pitannya-stvorennya-resursnih (дата звернення 12.07.2019).

18. Постанова Кабінету Міністрів України від 31 серпня 2016 № 574 «Про внесення змін до Положення про освітній округ». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/777-2010-%D0%BF#n8 (дата звернення 10.08.2019).

19. Постанова Кабінету Міністрів України від 14 лютого 2017 р. № 88 «Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-%D0%BF (дата звернення 15.08.2019).

20. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 01 квітня 2014 року №333-р «Про схвалення Концепції реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні». URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/333-2014-%D1%80 (дата звернення 10.08.2019).

21. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 22 вересня 2016 року №688-р «Деякі питання реалізації Концепції реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні». URL: http://www.kmu.gov.ua/control/uk/ cardnpd?docid=249350402 (дата звернення 11.08.2019).

22. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 9 серпня 2017 р. № 526-р «Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки та план заходів з реалізації її І етапу». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-%D1%80#n23 (дата звернення 15.08.2019).

23. Рубікон децентралізації — успіхи головної реформи останніх 4 років. URL: https://agropolit.com/spetsproekty/425-rubikon-detsentralizatsiyi-uspihi-golovnoyi-reformi-ostannih-4-rokiv. (дата звернення 11.08.2019).

24. Федан Я. І. Мищишин М. М. Удосконалення організаційно-правового механізму державного управління освітою осіб з особливими потребами. *Молодий вчений*. 2017. № 5. С. 126–130.

УДК 37.091.215.5 (477)

ІНКЛЮЗІЯ: ВПРОВАДЖЕННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

О. Ю. ЗАКУСИЛО
О. В. ПРИЙМАЧУК

Постановка проблеми. За останні десятиліття у всьому світі відбуваються зміни у розумінні та забезпеченні якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Саме сучасна освіта формує майбутнє країни, перспективи її розвитку в довгостроковій перспективі. Досвід багатьох прогресивних країн показує можливість успішної реалізації освітньої реформи. США, Канада, Швеція, Італія, Об'єднане Королівство, Польща, Данія посідають чільне місце у впровадженні ідей інклюзивного навчання. В Україні розмови про інклюзивну освіту поступово переходять від з'ясування її переваг до застосування та вдосконалення способів втілення цього підходу в життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної літератури та законодавчих документів показав, що ще з 2010 року Міністерство освіти і науки України запустило в роботу «Концепцію розвитку інклюзивного навчання» (Наказ МОН від 01.10.2010р. № 912). А в 2011 році вийшла постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах», прийнято Закон 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 № 2053-VIII, Постановою Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 року № 545 затверджено Положення «Про інклюзивно-ресурсний центр». Це дає підстави для створення нових умов навчання дітей і молоді з особливими освітніми потребами.

Дослідження українських вчених Колупаєвої А.А., Калініна В.С., Заєркової А.О., Трейтяка А.О. та інших свідчать про те, що вирішення проблеми не стоїть на місці і над нею працюють найкращі науковці України.

Постановка завдання. Метою статті є дослідження стану сучасної освіти України щодо забезпечення потреб дітей з особливими освітніми потребами; аналіз кількісного розподілу учнів, залучених до інклюзивного навчання; вивчення проблем інклюзивної форми освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Держава гарантує всім дітям рівне право на отримання освіти, однак не всі діти мають можливість його реалізувати. Переважна більшість загальноосвітніх шкіл не можуть забезпечити навчальний процес для дітей з порушенням опорно-рухового апарату, тому що і далі залишаються архітектурно недоступними. Для дітей з порушенням слуху, зору, мови можна додати ще питання інформаційної доступності та розумного пристосування. Проблема формалізованого або тільки декларованого запровадження принципів інклюзивного навчання характеризується не тільки кількісно. Коли ми говоримо про створення інклюзивного освітнього середовища, ми маємо на увазі й відкриття інклюзивних класів, і забезпечення архітектурної доступності, і підвищення компетентності педагогічних працівників, та, зокрема, руйнування суспільних стереотипів щодо освіти таких дітей.

Тому одним із пріоритетних стратегічних напрямків діяльності МОН України, що спрямований на реалізацію прав дітей з особливими освітніми потребами, є інклюзивна освіта, яка має забезпечити їм якісну освіту, всебічний розвиток та підготовку до активної участі у житті суспільства.

Лорман стверджує, що інклюзивна освіта практично за всіма параметрами нагадує освіту, яку можуть отримувати діти без порушень. Це означає повну участь навчання у звичайному класі, в якому діти з порушеннями проводять значну частину свого часу і беруть участь в усьому, що відбувається в класі, навіть якщо ці заняття доводиться модифікувати. Згідно з Лорманом [4], одна з цілей інклюзії полягає в тому, аби кожна школа була готова не лише прийняти, а й вітати дітей з порушеннями. Для цього, можливо, знадобиться змінити не лише побудову і систему роботи шкіл, а й ставлення, переконання і цінності шкільних працівників. Це відповідає поглядам Удицького, який стверджує, «що в інклюзивному класі учень з тяжким порушенням, незважаючи на ступінь або природу цього порушення, є членом колективу, якому раді і якого цінують. Цього учня навчає звичайний класний учитель (якому, в разі потреби, надається допомога); він навчається за звичайною навчальною програмою (з модифікаціями та адаптацією); знаходить друзів; робить свій внесок у навчання всього класу [а також]... бере участь в усіх сферах шкільного життя відповідно до своїх інтересів, рік за роком навчаючись поруч зі своїми однолітками, переходячи з дитячого садка аж до старших класів середньої школи» [5, с. 79].

Згідно з ЮНЕСКО, інклюзивне навчання — це «процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі» [9]. Інклюзивне навчання — це рівний доступ до якісної освіти всім дітям, включаючи дітей з особливими освітніми потребами.

На сьогодні немає спільної узгодженої термінології категорій дітей з інвалідністю та/або особливими освітніми потребами як на міжнародному, так і на національному рівні. Так, в українському законодавстві використовуються різні терміни: «діти/люди з порушеннями розумового та/або фізичного розвитку», «діти/люди з неповносправністю», «діти/люди з розумовою відсталістю», «особи з особливими потреба-

© О. Ю. ЗАКУСИЛО
© О. В. ПРИЙМАЧУК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

ми», «діти з особливостями психічного та фізичного розвитку» тощо. Проте, керуючись принципами соціальної моделі розуміння інвалідності та останніми документами Кабінету Міністрів України, Міністерства освіти і науки України у сфері інклюзивного навчання, пропонується до використання термін «діти (учні) з особливими освітніми потребами» [6, 7]. Даний термін — special education needs (SEN) — також широко використовується країнами-членами Організації економічного розвитку та співпраці й ураховує дітей, які мають труднощі в навчанні, що пов'язані з порушеннями психофізичного розвитку, дітей з інвалідністю та дітей із соціально вразливих груп.

«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» [6].

Організація інклюзивного навчання передбачає надання дитині з особливими освітніми потребами психолого-педагогічної корекційної допомоги, індивідуального підходу до навчальної програми, навчального плану та процесу оцінювання навчальних досягнень учня, має враховувати всі деталі, починаючи від дизайну спортивного майданчика до веб-сайту.

Питання безбар'єрності середовища для дітей з особливими освітніми потребами залишається актуальним. Так, станом на квітень 2019 року 74% загальноосвітніх навчальних закладів в Україні (11560 шкіл) мають безперешкодний доступ для дітей з інвалідністю, але тільки до 1 поверху. З них: пандусами забезпечено 69% (10781 шкіл), кнопками виклику 23% (3664 школи), інформаційними вказівниками 18% (2864 школи). Спеціально обладнані туалети для дітей з інвалідністю мають менше 5% шкіл (746).

Зважаючи на вище зазначене, важливими є умови, які повинні бути створені для організації навчання дітей з особливими освітніми потребами в навчальному закладі: доступність будівель і приміщень, використання відповідних форм і методів навчально-виховної роботи, психолого-педагогічний супровід, співпраця з батьками або особами, які їх замінюють.

Незважаючи на задекларованe запровадження інклюзивного навчання, кількість українських дітей, що навчаються в інклюзивних умовах, залишається поки низькою, але за останні роки помітні значні зміни.

Станом на 2018–2019 н.р. загальну середню освіту здобували:

- 11 866 учнів в інклюзивних класах;
- 6 230 учнів в спеціальних класах;
- 37 787 учнів в спеціальних школах;
- 12 115 учнів з особливими освітніми потребами на індивідуальній формі навчання.

Станом на 2018–2019 навчальний рік 8417 інклюзивних класів відкриті в 3790 закладів середньої освіти. Кількість асистентів учителів в інклюзивних класах складає 7636. Протягом 3 років кількість інклюзивних класів зросла в 3,1 рази, кількість шкіл, що мають інклюзивні класи, в 2,5 рази, а кількість дітей, що здобувають у них освіту, зросла в 2,8 рази.

По всій території Україні станом на квітень 2019 року обладнано 557 інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) для дітей з особливими освітніми потребами.

Загалом у Луцьку станом на 2018–2019 навчальний рік нараховується понад 5 тисяч дітей із особливими освітніми потребами, більше 260 дітей із інвалідністю відвідують навчально-реабілітаційні центри, понад 30 включені у заклади загальної середньої освіти, більше 19 — у заклади дошкільної освіти.

В місті Луцьку станом на 2019–2020 навчальний рік обліковується 14 закладів загальної середньої освіти, в яких організовано інклюзивне навчання, й у подальшому планується збільшення їх кількості з метою ширшого охоплення дітей з особливими освітніми потребами.

Згідно із соціальними паспортами закладів загальної середньої освіти міста станом на 01 жовтня 2019 року кількість учнів з інвалідністю складає — 581 дитину, з них 175 перебувають на індивідуальній формі навчання.

Кількість учнів, яких у 2019–2012 навчальному році залучено до інклюзивних класів — 67 осіб. Кількість шкільних класів з інклюзивним навчанням нараховується — 48 класів. Наведемо кількісний розподіл учнів заучених до інклюзивного навчання за нозологіями: порушення слуху — 16; порушення зору — 3; порушення ОРА — 5; аутизм — 2; порушення мовлення — 11; ЗПР — 24; порушення ЦНС — 6 учнів.

Відповідно до вимог чинного законодавства, з 1 вересня 2018 року в Україні запрацювала мережа інклюзивно-ресурсних центрів для дітей із особливими освітніми потребами. Так, на 12 тисяч дітей дошкільного і шкільного віку має бути створений один інклюзивно-ресурсний центр.

27 серпня 2018 року в Луцьку теж було зроблено крок для здобуття освіти дітям з особливими освітніми потребами та відкрито Інклюзивно-ресурсний центр Луцької міської ради. Загалом у Луцьку передбачено утворення трьох таких закладів. Створення інклюзивно-ресурсних центрів за рік уже набрало значних обертів. Зокрема, у Волинській області відкрито 19 закладів цього типу в містах: Луцьк, Володимир-Волинський, Нововолинськ, Горохів, Ковель, Камінь-Каширський, Ківерці, Ковель; селищах: Заболоття, Іваничі, Любешів, Стара Вижівка, Турійськ, Ратне, Дубище, Маневичі; селах: Підгайці, Затурці, Любомль.

В інклюзивно-ресурсний центр батьки приводять своїх дітей для комплексної оцінки їхніх особливих освітніх потреб. Тут розробляють рекомендації саме для освітніх потреб дитини і консультують, як адаптувати чи модифікувати матеріал для ефективного навчання.

Згідно з положенням «Про інклюзивно-ресурсний центр», інклюзивно-ресурсний центр є установою, що утворюється з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу [8].

Завданням центру є проведення комплексної оцінки з метою визначення особливих освітніх потреб дитини, розроблення рекомендацій щодо програми навчання, надання психолого-педагогічної допомоги, консультації та взаємодія з педагогічними працівниками дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів з питань організації інклюзивного навчання та надання консультативно-психологічної допомоги батькам.

Провідною ідеєю діяльності інклюзивно-ресурсного центру є консолідація зусиль усіх структур, дотичних до проблем родин, які виховують особливих дітей, а саме: психолого-медико-педагогічна консультація, органи управління освітою, навчальні заклади, установи соціального спрямування, реабілітаційні центри, громадські організації, батьківські ініціативні групи.

На сьогодні інклюзивно-ресурсний центр м. Луцька в рамках своєї діяльності виконує наступні функції: інформаційну — здійснює збір та розповсюдження інформації щодо існуючих ресурсів та послуг, спрямованих на допомогу дітям з особливими освітніми потребами, їх батькам, педагогічними працівникам, які працюють з даною категорією дітей; консультаційну: надає консультації батькам дітей з особливими освітніми потребами, педагогам, адміністраціям навчальних закладів, а також проводить семінари, «круглі столи», організовує зустрічі.

У центрі працюють корекційні педагоги, спеціалісти-дефектологи, зокрема психологи, соціальний педагог, логопед, тифлопедагог, а також вчитель-реабілітолог.

Центр оснащений відповідними засобами, зокрема предметно-ігровим і розвивально-корекційним обладнанням. У кабінетах є багато дидактичних і практичних матеріалів, дитячі головоломки для розвитку уваги, комплект логопедичних зондів, логопедичні шпателі, пристрій для контролю мови та розвитку фонематичного слуху, логопедичний пристрій підняття язика, логопедичний масажер, логопедичні картинки, пристрій для розвитку дихання, стерилізатор для інструменту, логопедичне дзеркало. Для сенсорної інтеграції використовують обтяжені накладки для ніг, балансири, еластичну сенсорну панчоху, тактильні антистресові м’ячі.

Тут проводяться, наприклад, заняття з реабілітації для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату. На корекційних заняттях проводиться пальчикова гімнастика, розвивається зорова диференціація та увага. На заняттях з логопедом крім звуків і мовлення, діти розвивають дихання, фонематичний слух, відчуття темпу і ритму. Це невід’ємна частина розвитку навичок читання і письма. Відбуваються як індивідуальні, так і групові заняття.

Регулярно у стінах інклюзивно-ресурсного центру проводять тренінги, майстер-класи, семінари для батьків, учителів та інших фахівців.

Висновки з даного дослідження. Отже, впровадження інклюзивного навчання у заклади системи освіти змінює сутність їхнього освітнього простору, оскільки набуваються нові якості як за призначенням, так і за змістом і технологіями діяльності його учасників. Тому поряд із створенням інклюзивно-ресурсних центрів, не відпадає необхідність у розширенні рівня й обсягу освітніх послуг; забезпеченні спеціальним обладнанням навчально-виховні заклади, дидактичними матеріалами з проблематики інклюзії; у наданні діагностичної і консультативної допомоги спеціалістів різного профілю; психологічному, адаптивному, медико-реабілітаційному та соціальному супроводі; цілеспрямованій підготовці педагогічних працівників; залученні до цих проблем владних структур, органів управління освіти, громадських організацій, товариств, фондів, батьків.

Список використаних джерел:

1. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків / Укладачі: Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. — К., 2016. — 68 с.
2. Калінін В. С. Інклюзивно-ресурсний центр як засіб інтеграції дітей з особливими потребами в регулярний освітній простір / В. С. Калінін // Педагогічні науки: зб. наук. праць. — 2017. — Вип. LXXX. — Т. 1. — С. 150–153.
3. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М. А. Порошенко та ін. — Київ, 2018. — 252 с.
4. Лорман Тім. Сім стовпів інклюзивної освіти: як перейти від запитання «Чому?» до запитання «Як?» / Тім Лорман // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. — 2010. — № 3. — С. 3–11
5. Uditsky, B. From Integration to Inclusion: The Canadian Experience in Slee, R. (Ed.) *Is There a Desk With my Name On It: The Politics of Integration* / B. Uditsky // The Falmer Press, London. — 1993. — pp. 79–92.
6. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання: Наказ МОН №912 від 01.10.2010 р. [Електронний ресурс] — Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya
7. Про освіту: Закон України від 09.08.2019 р.: розділ II : ст. 19 Освіта осіб з особливими освітніми потребами, ст. 20 Інклюзивне навчання [Електронний ресурс] — Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
8. Положення про інклюзивно-ресурсний центр [Електронний ресурс] — Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п#n11
9. Сайт Міністерства освіти і науки України: Інклюзивне навчання [Електронний ресурс] — Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya

УДК 371

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ

О. Л. ІВАНОВА
Н. В. КУДРЯВЦЕВА

Вступ. Інклюзивна освіта спрямована на розширення доступу до якісної освіти для дітей з інвалідністю. Однак інклюзивність не може бути досягнута без надання відповідних ресурсів і забезпечення підтримки для ефективної реалізації на всіх рівнях освіти. Для того щоб інклюзивна освіта була впроваджена і задовольняла особливі освітні потреби дитини, необхідно досліджувати проблеми та перешкоди, які зустрічаються на практиці та ефективні шляхи їх подолання.

Науковці, які досліджують питання інклюзивної освіти, зазначають, що нечуючі та слабочуючі учні як в спеціальних класах, так і в інклюзивних класах можуть досягати академічних успіхів та комунікувати з чуючими однолітками. Дослідники виявили, що інклюзивні школи надають більше можливостей для навчання, ніж спеціальні школи, і що учні інклюзивних шкіл отримують кращі навчальні перспективи, ніж учні спеціальних шкіл. Окрім того, дослідники стверджують, що включення учнів з порушенням слуху в інклюзивні класи зобов'язує вчителів диференціювати своє навчання, а це задовольняє потреби і полегшує навчання всіх учнів, а не тільки учнів з порушенням слуху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні закордонні науковці досліджували інклюзивну освіту для дітей з порушенням слуху. Зокрема Alasim K. N., Paul P., Batten G., Oakes P.M., Alexander T., Bustos Rubilar M., Fuentes-López E., Castro Abarca P., Hyde M., Nikolaraizi M., Powell, D., Stinson, M., Luft P., Monney M. В українському науковому просторі дослідженням цього питання займаються Федоренко О.Ф., Таранченко О.М., Кульбіда С. В., Луценко І.В., Воробель Г. М., Дорошенко О. М., Заставна О. М. та Стрілець А.В.

Впровадження інклюзивної освіти для дітей з порушенням слуху відповідає Цілям сталого розвитку 2016–2030. Зокрема підпунктом 4.5 Глобальних завдань Цілей сталого розвитку заплановано до 2030 року ліквідувати гендерну нерівність у сфері освіти і забезпечити рівний доступ до освіти та професійно-технічної підготовки всіх рівнів для уразливих груп населення, у тому числі осіб з інвалідністю, представників корінних народів і дітей, які перебувають в уразливому становищі [14]. А в підпункті 4.а йдеться про необхідність створювати й удосконалювати навчальні заклади, що враховують інтереси дітей, особливі потреби осіб з інвалідністю і гендерні аспекти, та забезпечити безпечне, вільне від насильства і соціальних бар'єрів та ефективне середовище навчання для всіх [14] . Щодо цілей сталого розвитку в Україні, одним з національних завдань, яке охоплює організація інклюзивного навчання для дітей з порушенням слуху, є підпункт 4.7, який полягає у тому, щоб «створити у школах сучасні умови навчання, включаючи інклюзивне, на основі інноваційних підходів» [24].

За даними МОН станом на 2017/2018 навчальний рік в інтернатних закладах навчалося 1898 дітей зі зниженим слухом та 1691 нечуючих дітей. Тоді як в інклюзивних класах на той час навчалося майже в шість разів менше — 334 дітей зі зниженим слухом та 18 нечуючих дітей, а в спеціальних класах — 54 дітей зі зниженим слухом та 2 нечуючих дітей. Тобто інклюзивним навчанням було охоплено всього 17% дітей зі зниженим слухом та 1% нечуючих дітей. Отже, для збільшення такого охоплення, дослідження особливих освітніх потреб та інклюзивних практик для дітей з порушенням слуху, зокрема нечуючих дітей, в Україні є особливо актуальним.

Метою статті є з'ясувати бар'єри та труднощі, з якими стикаються діти з порушенням слуху в інклюзивній освіті, та шляхи їх подолання.

Завдання полягають у наступному:

1) визначити основні підходи до розуміння поняття «інклюзивна освіта», «дитина з порушення слуху та її освітні потреби»;

2) проаналізувати міжнародний досвід впровадження інклюзивної освіти для дітей з порушенням слуху;

3) виявити основні бар'єри та проблеми для дітей з порушенням слуху під час інклюзивного навчання;

4) охарактеризувати шляхи подолання бар'єрів та вирішення проблем.

Результати дослідження. Філософія інклюзивності пов'язана зі створенням та розвитком системи, в якій рівність та повага до різноманітності є основними цінностями. У Законі України про загальну середню освіту, стаття 16, інклюзивне навчання визначається як «система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників».

World Federation of the Deaf (далі у тексті — WFD) імплементує Конвенцію Організації Об'єднаних Націй про права людей з інвалідністю, зокрема займаються адвокацією осіб з порушенням слуху, особливо в сфері інклюзивної освіти. WFD стверджує, що визначення інклюзивності, яке орієнтоване тільки на розміщення дитини, не відповідає критеріям інклюзії. «Інклюзивність — це право учня брати участь і реалізо-

© О. Л. ІВАНОВА
© Н. В. КУДРЯВЦЕВА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

вувати свій потенціал в державних установах, таких як школи. Іншими словами, інклюзія — це досвід, а не розміщення» [15, с. 3].

Як свідчить аналіз наукових джерел, серед науковців існують прихильники спеціалізованих навчальних закладів для учнів з порушенням слуху, однак останні дослідження та успішні закордонні практики показують перевагу інклюзивного навчання, а не спеціалізованого. Інклюзивне навчання сприятиме у майбутньому збільшенню взаємодії людей з порушенням слуху з чуючими людьми, а також збільшить їх активну участь у суспільстві та соціумі, як зазначають О.М. Таранченко та О.Ф. Федоренко.

Варто зазначити, що для дітей з порушенням слуху особливо важливим є дотримання таких рис як цілісний підхід до особистості та середовище, що сприяє навчанню. Оскільки цілісний підхід до особистості включає надання підтримки та розумного пристосування для учнів, а також інклюзивне викладання з належними допоміжними засобами. А середовище, яке сприятиме навчанню, включає в себе збільшення ролі групи однолітків у навчальному процесі, що сприятиме позитивним відносинам та взаємному прийняттю.

Для того щоб навчання дітей з порушенням слуху було дійсно інклюзивним, особливо важливим фактором є взаємодія з чуючими однолітками, на що звертають увагу Федоренко О.Ф.: «очевидно, що соціалізація в загальноосвітнє середовище інклюзивних закладів має величезний мовленнєвий, соціальний і діяльнісний потенціал для школярів зі зниженим слухом» [23, с. 186] та Жук В.В.:

«Освіта дітей з порушеннями слуху в Україні є цензовою, глухі діти та діти зі зниженим слухом повинні опановувати знання на одному рівні з дітьми зі збереженим слухом» [16 с. 64].

Українські науковці, зокрема В.В.Жук; С.В. Литовченко, О.Ф, Федоренко, О.М. Таранченко, виділяють дві категорії дітей з порушенням слуху: нечуючі діти та діти зі зниженим слухом.

Інші науковці пропонують розподіл на три категорії. Так за Стрілець А.В. це «1) глухі — з глибоким стійким двостороннім порушення слуху, що вроджене або набуте в ранньому віці до того, як у дитини було сформовано мовлення; 2) туговухі — з частковою слуховою недостатністю з різним ступенем виразності, яка є причиною порушень мовленнєвого розвитку; 3) пізнооглухлі — з утратою слуху після того, як мовлення було сформоване» [21, с. 122].

У зарубіжній літературі найчастіше зустрічаються тільки дві категорії — «deaf and hard of hearing — DHH» (Alasim & Paul; Hyde, Nikolaraizi, Powell & Stinson; Alasim). Також можна знайти «deaf and hearing-impaired» (Hohenstein) або «People with Hearing Impairments» (Bustos Rubilar, Fuentes-Lopez & Castro Abarca). Тобто, тотально нечуючі та слабочуючі. Слабочуючими називають дітей з невеликою втратою слуху, дітей, які користуються слуховими апаратами або є слухопротезованими.

Учні з порушенням слуху мають освітні потреби, які відрізняються від потреб учнів з іншими типами інвалідності. Варто звернути увагу на унікальні мовні та комунікативні особливості учнів з порушенням слуху, які можуть створювати потреби, які відрізняються від потреб учнів з іншими типами інвалідності.

Учні з порушенням слуху часто зазнають труднощів у розумінні інструкцій та іншої словесної інформації від вчителів. Зокрема, деякі учні навіть при незначній втраті слуху можуть не розуміти до 25% словесних інструкцій класу, як стверджують Alasim, Paul.

На думку Luft P. найсерйознішим наслідком втрати слуху у дітей раннього віку є обмежений доступ до звуків і сигналів навколишнього середовища. Найбільш суттєвим є відсутність у нечуючих дітей постійного неврологічного доступу до стимулів, які призводять до розвитку мови. Набуття та вдосконалення мовних навичок відбувається через слухання для більшості дітей, тоді як нечуючі діти цього не мають. Саме це з цим пов'язані майбутні труднощі у розвитку та це обумовлює особливі освітні потреби нечуючих дітей.

Заставна О. М. у 2016 році провела дослідження, яке виявляло зв'язок реабілітації і стану готовності до навчання у загальноосвітній школі. За результатами дослідження виявлені позитивні зміни, які сприяють спільному навчанню дітей з порушенням слуху разом з дітьми, які не мають таких порушень. Окрім реабілітації, рання систематична корекційна робота в дошкільний період також спряє кращому включенню дитини у навчання. Про це зазначають Литовченко, С.В., Жук, В.В., Федоренко, О.Ф., Таранченко, О.М.

Як свідчить аналіз наукових джерел, викладачам варто приділяти особливу увагу необхідності підтримки мовленнєвого і соціального розвитку учнів з порушенням слуху. Зокрема вони повинні приділяти особливу увагу потребам соціально-емоційного розвитку нечуючих учнів, які часто задовольняються за рахунок можливостей участі в роботі групи однолітків і викладачів з використанням жестової мови.

Аналіз наукових джерел свідчить, що переважна більшість фахівців схвалюють інклюзивну освіту для дітей з порушенням слуху, адже вона дає багато переваг, які у майбутньому сприятимуть поширенню інклюзії на робочих місцях та у суспільстві загалом. Однак через особливі освітні потреби нечуючих учнів, зокрема потреби у доступі до навчання та спілкування жестовою мовою і недостатній кількості перекладачів жестової мови, та викладачів які можуть спілкуватися з учнями жестовою мовою, деякі науковці, зокрема Howgego. C, Miles S & Myers J а також Murray, J. J. & De Meulder, M. & le Maire, D. схиляються на доцільності існування спеціальних шкіл для нечуючих учнів, адже вони орієнтовані на розвиток жестової мови.

WFD вказує, що все більше країн світу впроваджують модель інклюзивної освіти, яка не є дійсно інклюзивною для нечуючих учнів і не відповідає їх освітнім потребам. Спостерігається тенденція переміщення нечуючих учнів у загальноосвітні школи, які часто не забезпечують адекватного доступу і прямого навчання жестовій мові. Для багатьох нечуючих учнів це не є інклюзією. У своєму Position Paper on Inclusive Education 10 May 2018 федерація наголошує на використанні жестової мови (далі у тексті — ЖМ), та двомовного навчального плану, який включає в себе вивчення жестової мови.

Так, дослідження, яке проводилось у Чилі у 2018 році, показало, що лише одна школа якісно та оптимально забезпечувала двомовну освіту жестовою мовою. «Відсутність бімодально-білінгвістичного ме-

тоду навчання може бути обумовлено стигматизацією, пов'язаною з використанням жестової мови, а також через недостатнє знання освітніх потреб дітей з порушенням слуху» [5, с. 322].

Науковці, зокрема Murray, De Meulder & le Maire; Smith E. та Hyde, Nikolaraizi, Powell, Stinson, наголошують на потребі у додаткових дослідженнях, які показали б кращі практики у забезпеченні середовища для жестової мови для нечуючих дітей у різних навчальних закладах: загальних школах, підрозділах в них для нечуючих дітей або окремих школах.

Інструментами інклюзивної освіти зазначаються технічні засоби, які використовуються для навчання нечуючих учнів та студентів. Зокрема це субтитрування, про яке зазначали в своїх працях Hyde, Nikolaraizi, Powell, Stinson; Iglesias, Jiménez, Revuelta та Moreno, та Bell, Swart, а також пристрої для автоматичного запису нотаток (Computer Assisted Notetaking), які описували Hyde, Nikolaraizi, Powell, Stinson, Smith E. та Hohenstein.

Ще одним важливим інструментом в інклюзивній освіті є служби підтримки для нечуючих учнів та студентів. Проведені дослідження виявляли ефективність таких систем підтримки у Австралії, Греції, Новій Зеландії та США, які детально описали Hyde, Nikolaraizi, Powell, Stinson. Так, результати дослідження ефективності у Гріффітському університеті (Австралія) служб підтримки студентів з порушенням слуху — Deaf Student Support Program (далі у тексті — DSSP) виявили, що студенти, які використовували DSSP, показали вищу швидкість завершення навчальних програми та нижчий рівень відмов і відстрочення від них, що свідчить про користь для студентів послуг підтримки. З послуг підтримки, що пропонується DSSP, найчастіше використовувалися peer note-taking (послуги ведення записів заміть дітей з порушенням слуху) (65%), а ще 19% використовували note-taking з використанням девайсів (використання пристроїв, які роблять записи за допомогою техніки перетворення голосу у текст). Користування послугами перекладачів жестової мови склало 36%, і 35% респондентів повідомили, що використовували технологічні та комунікаційні засоби. Як зазначали респонденти дослідження «Interpreters are a huge plus—allows for real-time interaction in lectures and tutorials. Note-taking allowed me to watch interpreter. This allowed maximum understanding» [8, с. 103]. Тобто одночасне користування технологічними комунікаційними засобами сприяло кращому сприйняттю перекладачів жестової мови.

Як свідчить аналіз наукових джерел, нечуючі та слабочуючі учні і студенти стикаються із бар'єрами при отриманні загальнообов'язкової та вищої освіти, навіть якщо вона позиціонується як інклюзивна. Зокрема мовні бар'єри є якщо двомовно-бімодальний підхід не використовується в навчальному процесі. Причинами цього є брак технічних засобів, недостатнє число перекладачів жестової мові, відсутність співпраці між перекладачем та вчителем, мала кількість вчителів, що застосовують жестову мову під час викладання.

Про мовні бар'єри які існують через відсутність співпраці між вчителем і перекладачем зазначають Alasim K. N.та Hyde M., Nikolaraizi M., Powell, D. & Stinson, M. Також дослідники вказують на те, що брак комунікації є найбільш поширеним бар'єром інклюзії, який впливає на участь і взаємодію між дітьми з порушенням слуху та без. З цієї причини школи заохочують організувати заняття з жестової мови для чуючих учнів, з метою покращення їх взаємодії з учнями з порушенням слуху.

Важливим питанням, яке потребує додаткових досліджень, є проблема соціальної інтеграції учнів з порушенням слуху. Взаємодія та комунікація в класі, де навчаються учні з порушенням слуху, недостатньо налагоджені, що погіршує рівень включення учнів з порушенням слуху, як зазначає Teklemariam,

Підтримка учнів з порушенням слуху під час навчання може здійснюватися різними способами. Схожою з австралійським досвідом із службою підтримки DSSP, про яку зазначали Hyde, Nikolaraizi, Powell та Stinson (2016), є пропозиція української дослідниці Таранчеко, яка зазначає про моделі фахової підтримки, які застосовуються закордоном і можуть бути використані в Україні. «Ця модель ґрунтується на тому, що називають «розрізненою спеціалізацією», тобто залученням до різних заходів супроводу найрізноманітніших фахівців і служб медичного, психолого-педагогічного, соціального та ін. профілів» [22, с. 179].

Неможливий єдиний підхід до інклюзії для різних дітей з порушенням слуху, як зазначають О.Ф. Федоренко та В.В. Жук. Адже умови, які відповідають потребам слухопротезованої дитини у ранньому віці, будуть відрізнятися від умов, які відповідатимуть потребам дитини слухопротезованої у пізньому віці. Тому освітні потреби учнів з порушенням слуху потрібно визначати комплексно і водночас індивідуально. При цьому необхідно враховувати різні фактори: мовний рівень дитини, наявність СА (слухового апарату) або КІ (кохлеарної імплантації), рівень реабілітації дитини, участь сім'ї у розвитку дитини.

Різні методи і форми навчання, диференціація підходів і варіативність на думку В.В. Жук сприятимуть розвитку системи освіти дітей з порушенням слуху в Україні. Також велике значення має використання сучасних технологій в інклюзивному освітньому процесі. Іншими словами, викладачі в інклюзивних класах повинні мати достатню підготовку для використання освітніх технологій (наприклад, дошки smartboard, Інтернет і т. д.).

Потреби слабочуючих учнів часто не враховуються або вважаються мінімальними. Це відбувається з кількох причин. По-перше, вчитель може припустити, що, оскільки у дітей є кохлеарний імплантат або слуховий апарат, їм не потрібні спеціальні послуги у навчанні чи пристосування у викладанні. По-друге, часто хибно вважається, що послуги, які надаються для нечуючих учнів, також відповідають потребам слабочуючих учнів. За словами Hyde, Nikolaraizi, Powell та Stinson ці дві причини неврахування потреб слабочуючих учнів є найпоширенішими.

Проблеми для багатьох учнів з порушенням слуху з'являються під час обговорення в класі і під час роботи в невеликих групах, адже в цей час з'являється галасливий фон, який погіршує можливості слабо-

чуючих учнів сприймати інформацію. Також вчителі іноді говорять занадто швидко, і тому нерозбірливо для дітей з порушенням слуху, через що учні не встигають сприймати інформацію.

Ще одним бар'єром, з яким стикаються нечуючі і слабочуючі учні в класі загальної освіти, є негативне ставлення вчителів, яке в свою чергу часто впливає на ставлення чуючих дітей до своїх однолітків з порушенням слуху. K. N. Alasim зазначає, що коли учні, які чують, бачать, що їхні вчителі ставляться до нечуючих і слабочуючих учнів як до неважливих членів у класі, це зменшує взаємодію і спілкування між дітьми.

Також респонденти закордонних досліджень зазначали про такі проблеми під час навчання, як те що викладачі говорять під час того, ходять по кімнаті або говорять спиною до класу, коли пишуть на дошці, а також проблеми, пов'язані з поганою акустикою і фоновим шумом під час уроків.

Українські та закордонні дослідники наголошують на важливості взаємодії між інклюзивною освітою та спеціальною освітою. І.В. Луценко пропонує залучення фахівців спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів.

Це питання детальніше розглядають Batten G., Oakes P.M. and Alexander, T.. Вони зазначають, що вчителі загальноосвітніх навчальних закладів повинні мати достатні знання про навчальну практику інклюзії та персональні характеристики учнів. Часто вчителям може не вистачати необхідних знань і навичок як організувати навчання змістовним областям, наприклад, таким як математика, природничі науки і читання. Викладачі спеціалізованих закладів демонструють краще розуміння організації навчального процесу для таких учнів та краще можуть мотивувати нечуючих учнів, ніж вчителі загальної освіти. Це свідчить про те, що співпраця між вчителями загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих закладів необхідна, особливо на початкових етапах, поки вчителі загальноосвітніх закладів не отримають достатньо необхідних знань та навичок.

Крім того науковці звертають увагу на важливість підвищення обізнаності викладачів та чуючих учнів про глухоту та жестову мову. Зокрема K. N. Alasim наголошує на тому, що необхідно надати інформацію про комунікацію з дітьми з порушенням слуху, слухові апарати та кохлеарну імплантацію, а також про те, як вчителі можуть підтримувати їх на заняттях. Після такого інформування помітні позитивні зрушення, деякі викладачі намагаються допомогти чуючим дітям зрозуміти, як краще спілкуватися з нечуючими і слабочуючими студентами.

Висновки. Інклюзивна освіта для нечуючих учнів часто на практиці не є дійсно інклюзивною і не відповідає їх освітнім потребам.

Інструментами для створення дійсно інклюзивного середовища в інклюзивних закладах є застосування бімодально-білінгвістичного методу навчання; використання допоміжних технічних засобів таких як система голосового друку в режимі реального часу, яка продукує субтитри у класі, послуги перетворення тексту в мову у класі, девайси з note-taking (пристрої, які ведуть записи та конспекти, за допомогою технології перетворення слів в текст), розумні дошки (smartboard) та інші; а також служби підтримки для нечуючих учнів.

Щодо бар’єрів, які існують в інклюзивній освіті, то варто зазначити про мовні та комунікаційні бар'єри якщо двомовно-бімодальна модель не використовується в навчальному процесі та шкільному середовищі. Супутньою є проблема соціальної інтеграції учнів з порушенням слуху якщо відсутня взаємодія та комунікація в класі.

Дослідження проблем інклюзивної освіти для слабочуючих учнів свідчить про неврахування потреб слабочуючих учнів, існування негативного ставлення вчителів до учнів. Деякі вчителі можуть не мати достатніх знань про втрату слуху і особливості сприйняття нечуючих і слабочуючих учнів та ефективнім способам комунікації з ними.

У той час як закордоном навчання з перекладом жестовою мовою є важливою умовою навчання нечуючих учнів в інклюзивних класах, в Україні це існує тільки в спеціальних навчальних закладах. За 2017/2018 навчальному році нечуючих дітей в інклюзивних класах було лише 18, а в спеціальних класах — 2, що свідчить про гостру необхідність розвитку інклюзивної освіти для нечуючих дітей. Для того, що б це стало можливим необхідно збільшити кількість таких спеціалістів як перекладачі жестової мови, вчителі та асистенти вчителя, які вільно володіють жестовою мовою.

Враховуючи вищезазначене, можна рекомендувати подальші дослідження кращих практик у створенні інклюзивного середовища для дітей з порушеннями слуху, тому числі із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

Список використаних джерел:

1. Alasim K. N. (2018). Participation and Interaction of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusion Classroom. International Journal of Special Education, 33(2), p. 493–506.
2. Alasim K. N. & Paul P. (2018). Inclusion and d/Deaf and Hard of Hearing Students: A Qualitative Meta-Analysis. Human Research in Rehabilitation The International Journal for interdisciplinary studies 2018, Vol. 8 (2) p. 4–19.
3. Batten G., Oakes P.M. and Alexander, T. (2014). Factors Associated with Social Interactions between Eaf Children and Their Hearing Peers. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Volume 19, Issue 3, 1 July 2014, p. 285–302
4. Bell D., Swart E. (2018). Learning Experiences of Students Who Are Hard of Hearing in Higher Education. Social Inclusion 2018, Volume 6, Issue 4, Pages 137–148.
5. Bustos Rubilar M, Fuentes-López E & Castro Abarca P. (2018) Therapeutic approaches for deaf children at intervention centers in Chile’s metropolitan region: access to health and education. Rev. CEFAC. 2018, vol.20, n.3, p.313–323.

6. Hohenstein C., Zavgorodnia L., Näf Manuela, Rodríguez V. S. Bouillon P. & Strasly I. (2018) — Status quo of inclusive access to higher education: a focus on deaf and hearing-impaired individuals in german-speaking Switzerland. Second Barrier-Free Communication Conference 2018, Geneva, 9–10 November 2018
7. Howgego. C, Miles S & Myers J (2014). Inclusive Learning. Children with disabilities and difficulties in learning. Topic Guide. The Health & Education Advice & Resource Team (HEART), which is funded by the British Government's Department for International Development (DFID).
8. Hyde M., Nikolaraizi M., Powell, D. & Stinson, M. (2016) Considering Critical Factors Towards the Inclusion of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Higher Education. In M. Marschark, V. Lampropoulou and E. K. Skordilis (Ed.), Diversity in Deaf Education: in press. London: Oxford University Press. p.441–472.
9. Iglesias A., Jiménez J., Revuelta P. & Moreno L. (2016) Avoiding communication barriers in the classroom: the APEINTA project, Interactive Learning Environments, 24:4, p. 829–843
10. Luft P. (2016). What Is Different About Deaf Education? The Effects of Child and Family Factors on Educational Services. The Journal of Special Education, v51 n1 May 2017. p. 27–37.
11. Murray, J. J. & De Meulder, M. & le Maire, D. (2018). An Education in Sign Language as a Human Right?: The Sensory Exception in the Legislative History and Ongoing Interpretation of Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Human Rights Quarterly 40(1), 37–60.
12. Smith E. (2016) Classroom techniques for teaching EFL to deaf and hard of hearing students in Japanese universities. Kyoto Sangyo University 京都産業大学論集. 人文科学系列, p. 283–293
13. Teklemariam, A. (2016). Quality of Interpretation Services and Its Implications in Creating Inclusive Classrooms for Deaf Preparatory School Students. Eastern Africa Social Science Research Review 32(2), p. 103–122.
14. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development/ General Assembly/ A/RES/70/1, 21 October 2015, p.1–35.
15. World Federation of the Deaf. Position Paper on Inclusive Education 10 May 2018 Retrieved from: https://wfdeaf.org/wp-content/uploads/2018/07/WFD-Position-Paper-on-Inclusive-Education-5-June-2018-FINAL-without-IS.pdf
16. Жук В.В. (2015). Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасний стан та перспективи розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови (10). с. 61–66.
17. Жук В.В. (2017). Особливості формування комунікативної компетентності дітей з порушеннями слуху. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови (12). с. 40–48
18. Заставна О. М. (2016). Стан підготовленості до навчання у загальноосвітній школі як критерій ефективності реабілітаційної програми дітей після кохлеарної імплантації // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2016. — Вип. 3К 1 (70). с. 380–384.
19. Литовченко, С.В., Жук, В.В., Федоренко, О.Ф., Таранченко, О.М. (2018). Дитина з порушенням слуху «Інклюзивне навчання», «Ранок», ВГ «Кенгуру», м. Харків, Україна — 56 с.
20. Луценко І. В. (2015) Організаційні та нормативно-правові аспекти діяльності різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі / І. Луценко // Особлива дитина: навчання і виховання. 2015, № 2. с. 35–44.
21. Стрілець А.В. (2017). Використання різних засобів комунікації в роботі з дітьми з порушеннями слуху. Cherkasy University Bulletin: Pedagogical Sciences, № 11, 2017. с. 121–125.
22. Таранченко О. М. (2015). Пріоритетні напрями розвитку системи освіти осіб з порушеннями слуху в Україні / О. М. Таранченко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2015, вип. 10. с. 177–183.
23. Федоренко О. Ф. (2015). Особливості навчання школярів зі зниженим слухом в контексті поширення інклюзивної парадигми / О. Ф. Федоренко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2015. Вип. 10. с. 183–189.
24. Цілі Сталого Розвитку: Україна/ національна доповідь 2017/ Міністерство економічного розвитку і торгівлі України, 2017.

УДК 372.36

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ВАДАМИ ЗОРУ

В. В. КИРИЛЮК
О. І. РЕЗНІК

Мета дослідження: є особливості використання системи фізичного виховання дітей з вадами зору.

Методи та організація дослідження.

1. Аналіз наукової і науково-методичної літератури.
2. Аналіз педагогічного досвіду.
3. Педагогічне спостереження.

Встановлено, що діти з вадами зору у фізичному розвитку відстають від своїх здорових однолітків. Це пов'язано з тим, що порушення функцій зорового аналізатора суттєво обмежує дитину у повноцінному розвитку, оскільки страждає основний вид діяльності — пізнання навколишнього середовища. Наслідком зниженого зору є недостатня рухова активність дитини, що, у свою чергу, спричиняє відставання фізичного розвитку, погіршення координації, орієнтації у просторі[3].

У психічному розвитку особистості найважливішу роль відіграє оптичне сприймання (зір), яке здійснюється через посередництво зорового аналізатора. Саме через зоровий аналізатор людина отримує найбільше вражень про оточуючий світ. Такі ознаки предметів і явищ, як світло, величина, колір, форма, напрямок руху людина пізнає найкраще через зір[1].

Система освіти кожної історичної епохи зазнає кардинальних змін. Суттєвого оновлення зазнає і система спеціальної освіти, її форми і зміст, запровадження нових педагогічних підходів та інноваційних технологій, психологічний і корекційно-реабілітаційний супровід навчально-виховного процесу. Цілі й завдання виховання й навчання визначають залежно від особливостей історичної та соціальної ситуації в країні, а також системи виховання й реабілітації дітей із порушеннями зору[5].

З кожним роком збільшується кількість дітей з різними фізіологічними та психологічними вадами. Тому проблема полягає в тому, що за допомогою фізичних вправ спробувати допомогти дитині жити в сучасному світі.

Одним зі шляхів залучення інвалідів в активне соціальне життя і професійну діяльність, створення сприятливих умов для їх фізичної, психологічної і соціальної реабілітації є фізкультурно-оздоровча і спортивна діяльність[4].

Гіподинамія означає абсолютне і відносне зниження обсягу й інтенсивності рухової активності людини, що супроводжується малими м'язовими зусиллями. Гіпокінезія характеризується низьким рівнем витрат енергії на м'язову роботу, локальним характером м'язової роботи, тривалою фіксованістю вимушеної пози, спрощенням і збіднінням координаційної діяльності.

Кумулятивний вплив гіподинамії і гіпокінезії приводить до негативних наслідків, що виявляються в наступному[1]:

1) трофічні і дегенеративні зміни опорно-рухового апарата, його нервово-м'язового і кісткового компонентів;

2) зниження тонусу м'язів, порушення стійкості і надійності координації рухових актів;

3) контрактури суглобів передумови, що створюють, для аномального взаєморозміщення кісток скелета;

4) порушення обмінних процесів, що приводить до збільшення обсягу жирових тканин;

5) порушення серцевої діяльності і сили скорочення серцевого м'яза;

6) зміна дихання, що характеризується зменшенням життєвої ємності легень і легеневої вентиляції;

7) зменшення обсягу циркулюючої крові за рахунок депонування її в органах, що супроводжується ослабленням тонусу судин і погіршенням постачання тканин киснем.

З урахуванням описаних обставин особливу значимість здобуває профілактика гіподинамічної хвороби, зокрема в інвалідів. Серед ряду факторів одне з головних місць займає оздоровча фізична культура в зв'язку з впливом фізичних вправ не тільки на кістково-м'язову систему, але і на психологічний стан інвалідів. Фізкультура і спорт розглядаються як засіб фізичної, психологічної і соціально-середовищної реабілітації.

Фізична культура як оздоровче середовище складається з ряду послідовних етапів зміна яких не обов'язково буде здійснена в кожному конкретному випадку. Це залежить від фізичних і психологічних задатків і ступеня виразності реабілітаційного потенціалу [2].

Визнано, що одним з перших етапів, а разом з тим необхідних компонентів фізичної культури є фізичне виховання, яке виконує функцію систематичної фізичної підготовки, зокрема, інвалідів з дитинства до практичного життя. У ході фізичного виховання формуються особистісні властивості інваліда, воля, здатність переборювати труднощів.

© В. В. КИРИЛЮК
© О. І. РЕЗНІК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

Нерозвиненість у нашій країні фізкультури і спорту інвалідів обумовлена рядом причин: нерозробленість концептуального підходу, відсутність спеціалізованих спортивних споруд і устаткування, непідготовленість професійних організаторів і тренерів для інвалідів, низька мотивація інвалідів до самовдосконалення.

Оздоровлення інваліда з використанням ранкової зарядки, виробничої зарядки, лікувальної фізкультури й інших індивідуальних методів впливу ще не створює оздоровче середовище. Для цього необхідно введення, "включення" безлічі інших факторів змагального, ігрового характеру, що крім розвитку й удосконалення моторики повинно створити саме середовище. Оздоровчий її вплив буде позначатися в такому випадку і на психологічному стані. У ході змагань виявиться можливість самореалізації, самоствердження інвалідів, що створює передумови їхньої соціальної інтеграції[4].

У процесі фізичного виховання здійснюється формування й удосконалювання моторних функцій і особливо тих, які порушені внаслідок патологічного процесу. У ході фізичного виховання відбувається компенсація основного дефекту і корекція вторинних порушень, що виникли в зв'язку з основним захворюванням. Рухові вправи розвивають м'язово-суглобне почуття, орієнтування в просторі, тренують пам'ять на послідовність рухів, удосконалюють уміння виконувати рухи по вербальній інструкції, сприяють зміцненню серцево-судинної системи, активізують обмін речовин, стимулюють інтелектуальні здібності інвалідів, поліпшують загальний тонус організму. Мета фізичного виховання — дати можливість інваліду самому коректувати і компенсувати свої недоліки.

В основі фізичного виховання лежать корекційно-компенсаторні прийоми. Незалежно від категорії інвалідів, типу дефектів вирішуються загальні оздоровчі задачі, що припускають організацію роботи таким чином, щоб впливати не тільки на загальний стан, але відновлювати ті або інші порушені хворобою функції організму. Ці задачі містять у собі фізичне оздоровлення, створення умов для правильного фізичного розвитку, загартовування, корекцію особливостей соматичного стану (корекцію акта дихання, порушень серцево-судинної системи).

Виховні задачі припускають вироблення визначених характерологічних рис (воля, наполегливість, почуття колективізму, організованості, активності" сміливості і т.д.), забезпечують стимуляцію психічного розвитку. Розвивається увага, пам'ять, спритність, поліпшується орієнтація, здійснюється розвиток інтелекту [5].

Виховання основних фізичних якостей (сили, спритності, швидкості, витривалості) інвалідів донедавна вважалося недоцільним у зв'язку з комплексним ураженням організму і думкою про неможливість повноцінного пристосування їх до самостійного життя.

Рішення освітніх задач по формуванню рухових умінь і навичок у роботі з інвалідами припускає насамперед допомогу природному процесу формування вікових моторних функцій. Крім того, необхідне формування тих рухових умінь і навичок, що інвалід самостійно не може освоїти через патологічні зміни рухової сфери, що часто зустрічаються у всіх категорій інвалідів.

При багаторазовому повторенні вправ йде удосконалювання моторного і сенсорного орієнтування, розлите порушення поступове переходить у строго диференційований імпульс, так само як і неоформлена, генералізована рухова реакція[1].

У фізичному вихованні інвалідів вирішується ряд спеціальних корекційних задач, що мають самостійне значення, але тісно взаємопов’язаних. Це, насамперед, задачі, включені в компенсацію основного дефекту й у корекцію вторинних порушень, обумовлених основним захворюванням, виконання таких рухових завдань, що розвивають м'язово-суглобне чуття, орієнтування в просторі і часі, ступінь напруги і розслаблення м'язів, пам'ять на послідовність рухів по якості їх виконання[5].

У фізичному вихованні інвалідів виділяють дві групи вправ; загально-підготовчі (загально-розвиваючі вправи, використовувані в малих формах фізичного виховання, зарядки, фізкультхвилинки і т. д,) і спеціальні (ходьба, біг, плавання і т.д.).

Основними формами фізичного виховання інвалідів є[3]:

- самостійні заняття фізичними вправами (ранкова гігієнічна гімнастика, прогулянки, ближній туризм, корекційні заняття з використанням методичних матеріалів);

- організовані групові і секційні заняття фізичною культурою і спортом (ЛФК і корекційні заняття в лікувально-санаторних установах і реабілітаційних центрах, заняття доступними видами спорту в групах і секціях суспільних фізкультурних організацій, виробнича гімнастика для осіб" зайнятих у сфері матеріального виробництва і служби побуту, і ін.);

- інваспорт (організація і проведення змагань по доступних видах спорту).

Лікувальна фізкультура — одна з основних форм організації занять фізичними вправами для інвалідів. Це визначається, з одного боку, широтою впливу лікувальних фізичних вправ на різні функціональні системи організму — серцево-судинну, дихальну, опорно-рухову, нервову, ендокринну, а з іншого боку — що тренує і відбудовним ефектом цих вправ при недостатності різних функцій організму. Необхідно лише виділити основні принципи, що відбивають специфіку застосування ЛФК[1]:

1. Чітка диференціація цілей і задач ЛФК виходячи з аналізу можливостей, що забезпечують відновлення м'язової сили і координації рухів, попередження й усунення контрактур, вироблення самостійного пересування.

2. Інтерактивне використання в комплексі ЛФК різних методик.

3. Диференціація методики з застосуванням гімнастичних вправ, спортивних і рухливих ігор, вправ прикладного характеру.

4. Гімнастичні вправи, що включаються в комплекс, повинні визначатися клінічним синдромом рухових розладів, типом порушення м'язового тонусу" станом координації. Особливо важливими є вправи по відновленню функцій кистей, здатності до маніпулятивних дій.

5. Чітка диференціація застосування різних видів масажу — класичного сегментарного, точкового, їх сполучення, вібро-, гідро- і самомасажу, електро- і вібростимуляції уражених м'язів.

6. Вправи прикладного типу повинні включати комплексну систему розвитку і навчання ходьбі як способові самостійного пересування.

7. Ефективним є включення в комплекс спортивних ігор і змагань.

Виробничу гімнастику як самостійні заняття фізичними вправами в умовах побуту необхідно включати щодня в режим рухової активності інвалідів.

З метою підвищення ефективності фізичних вправ на функціональний розвиток організму і рівень фізичної підготовленості рекомендується використання в індивідуальних заняттях різних тренажерних систем, пристосувань і снарядів, що дозволить полегшити задачу нормування фізичних навантажень, створення програм локального впливу на окремі групи м'язів і системи організму.

Корекційні заняття необхідно включати в тижневий руховий режим шляхом щоденних занять тривалістю 15–30 хв.

Прогулянки, ближній туризм — форми фізичного виховання, які не потребують тривалої підготовки і використання складного устаткування і пристосувань.

При систематичних заняттях інваліди досить ефективно освоюють навички, а також одержують оптимальну функціональну підготовку. Поряд з поступовим ускладненням завдань від заняття до заняття збільшується і фізичне навантаження. Тому фахівець повинний регулювати величину фізичних навантажень зміною інтенсивності виконуваних вправ, темпу їхнього виконання, тривалості відпочинку між вправами і т.д.

Висновки. Отже, фізичне виховання, організоване з урахуванням диференційованого підходу до кожної дитини із вадами зору, дозволить успішно вирішити проблему корекції їхньої психофізичного розвитку та інтеграції в суспільство, тому застосування фізичних навантажень різного змісту в профілактичних, коректувальних і тренувальних цілях рухової сфери повинне бути реалізовано фахівцем на основі керівництва наступними закономірностями: глибоке знання функціонального стану нервової системи інвалідів; фізичні навантаження різного характеру, застосовувані локально й інтегрально в профілактиці і корекції рухової сфери інвалідів, у кожен момент проведення занять повинні бути оптимальними" з урахуванням функціонального стану їхньої нервово-м'язової системи і системи внутрішніх органів.

Список використаних джерел:

1. Байкіна Н. Г. Діагностика й корекція психомоторного розвитку осіб з порушенням зору / Н. Г. Байкіна, Я. В. Крет. — Запоріжжя: ЗНУ, 2005. — 396 с.

2. Мухін В. М. Фізична реабілітація / В. М. Мухін. — К.: Здоров'я, 2005. — 470 с.

3. Альошина А. Концептуальні основи профілактики й корекції функціональних порушень опорно-рухового апарату в дітей та молоді / А. Альошина // Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. — 2015. — Вип. 18. — С. 96–103.

4. Дяченко А. А. Корекція порушень постави дітей молодшого шкільного віку з послабленим зором засобами фізичного виховання : автореф. дис. … канд. наук з фізичного вих. та спорту : 24.00.02 / А. А. Дяченко. — К., 2010. — 20 с.

5. Фурман Ю. Рухова активність та формування здорового способу життя для осіб з особливими потребами в процесі адаптивного фізичного виховання / Ю. Фурман // Молодіжний науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. — Серія : Фізичне виховання і спорт. — 2012. — Вип. 7. — С. 100–104.

УДК 376-056.31-056.36-053.5:796.012

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ РУХОВОЇ СФЕРИ ОСІБ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

О. В. КОЛИШКІН
А. П. КОЛИШКІНА

Постановка проблеми. Зміна парадигми розвитку суспільства на нову концептуальну систему поглядів, відповідно до якої саме людина зі всіма її унікальними властивостями та особливостями утворює центр теоретичного осмислення соціальних явищ, призвела до перегляду ролі і місця осіб з обмеженими можливостями в суспільному житті, у тому числі і з інтелектуальними порушеннями. Нині у фокусі досліджень частіше перебувають фізичні та психологічні детермінанти здоров'я та фізичного стану, рівня фізичної підготовленості та якості життя, ніж виявлення обмежень, непридатності, патології.

Створення оптимальних умов для життєдіяльності, відновлення втраченого контакту з оточуючим світом, успішного лікування, корекції та наступної психолого-педагогічної і фізичної реабілітації, соціально-трудової адаптації та інтеграції осіб з обмеженими можливостями, особливо дітей належить до першочергових державних завдань. Фізична культура є одним з основних шляхів корекції порушень фізичного розвитку, рухової підготовленості, психомоторики, вольових якостей осіб з обмеженими можливостями, виховання рухової грамотності та залучення їх до трудової діяльності, самообслуговування, соціальної адаптації.

Впровадження інноваційних технологій в галузі фізичної культури і спорту для осіб з інтелектуальними порушеннями має на меті забезпечення системності формування компенсаторних механізмів у осіб означеної нозології, вивчення стадійності їхнього розвитку, залежності структури компенсації від часу появи дефекту, важкості та глибини ураження, рівня педагогічної допомоги, розкриття ролі сенситивних періодів розвитку тієї чи іншої функції у процесі компенсації дефекту і, нарешті, показ важливої ролі різних форм практичної діяльності як умови подолання впливу дефекту на фізичний, психічний і соціальний розвиток даних осіб [2; 4].

Аналіз досліджень і публікацій. Історичні аспекти процесу розвитку рухової сфери осіб з інтелектуальними порушеннями висвітлені у дослідженнях О. Дмитрієва, С. Євсєєва, О. Колишкіна, Ю. Лянного, Р. Чудної та ін. [2; 3; 5]. Окремі аспекти проблеми розвитку рухової активності в учнів з інтелектуальними порушеннями розкрито у дослідженнях Р. Бабенкової, С. Вєнєвцева, Л. Ісаєнко, М. Козленко В. Мачихіна, Є. Черник та ін. [1; 4], які наголошують на необхідності формування у них свідомого ставлення до власних сил, впевненості в них, готовності до сміливих і рішучих дій, прагнення виконувати фізичні навантаження, необхідні для свого повноцінного функціонування, а також потреби систематично займатися фізичними вправами і вести здоровий спосіб життя, враховуючи рекомендації валеології.

Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, ретроспективний підхід до розвитку рухової сфери осіб з інтелектуальними порушеннями висвітлений недостатньо, що вимагає подальшого вивчення даного питання з метою набуття відповідних знань та їх наукового обґрунтування.

Мета статті полягає у здійсненні ретроспективного підходу до процесу розвитку рухової сфери осіб з інтелектуальними порушеннями у світовій та вітчизняній практиці та науковому обгрунтуванні отриманих даних для використання в галузі спеціальної освіти.

Виклад матеріалу дослідження. Процеси демократизації будь-якого суспільства незмінно викликають підвищену увагу до найуразливіших верств населення, до яких, безумовно, відносяться особи з порушеннями психофізичного розвитку. На сьогодні в суспільній свідомості спостерігається процес поступової зміни ставлення до проблеми інвалідності. Відбувається зміщення акценту з підкреслення обмеженості можливостей осіб з особливими потребами до усвідомлення необхідності використання та збільшення наявного значного потенціалу для максимального прояву індивідуальних можливостей цих людей. У зв'язку з цим у 80–90-ті рр. ХХ ст. було розроблено і застосовано на практиці величезне число реабілітаційних моделей.

Останнім часом активно формується ідеологія адаптивної фізичної культури як самостійного наукового напряму, основною метою якої є формування життєво та професійно важливих умінь та навичок, розвиток і вдосконалення фізичних та психологічних якостей осіб з обмеженими можливостями. Адаптивна фізична культура покликана за допомогою раціонально організованої рухової активності як природного стимулу життєдіяльності, використовуючи функції, які збереглися, залишкове здоров'я, природні фізичні ресурси та духовні сили осіб з обмеженими можливостями, максимально наблизити психофізичні можливості та особливості організму до вимог суспільства [4].

Значним досягненням ХХ ст. є усвідомлення й наукове обґрунтування вирішальної ролі рухової активності для реабілітації людей з особливими потребами. Зусилля державних органів, науковців і практиків спрямовані на пошук шляхів оптимального використання засобів фізичної культури і спорту для зміцнення здоров'я, досягнення необхідного рівня працездатності і адаптації неповносправних осіб до суспільства [2].

Закордонні фахівці з лікувальної фізичної культури з метою покращення й удосконалення методики занять із особами з обмеженими можливостями після Другої світової війни стали впроваджувати в практику

© О. В. КОЛИШКІН
© А. П. КОЛИШКІНА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

занять елементи спорту. У 1940–1945 рр. у ряді шпиталів Німеччини, США, Англії стали проводити спортивні заняття з метою прискорення лікування осіб з обмеженими можливостями, а після закінчення Другої світової війни виникла необхідність створення центрів для їхнього відновлення, які потім отримали назву „реабілітаційних". Основоположником цього починання став німецький лікар Людвіг Гутман, який проводив заняття з параплегиками в Сток-Мендвільському госпіталі (Англія) [3].

У кожній країні процес розвитку й становлення реабілітаційного спорту проходить по-різному, з огляду на особливості й специфіку кожної держави, і дотепер цей напрямок існує самостійно, тому що він сприяє покращенню здоров'я осіб з обмеженими можливостями, гарантує їм підвищення життєвої активності й працездатності.

Аналізуючи світовий досвід розвитку фізкультурно-оздоровчого та спортивного руху осіб з обмеженими можливостями можна виділити такі етапи його розвитку [5]:

I — лікувальна фізична культура — 1945–1947 рр.;

II — реабілітаційний спорт — 1948–1959 рр.;

III — адаптивний спорт (для осіб з інвалідністю) — 1960 р. — до сьогодні.

Всі ці фактори, види фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи з особами з обмеженими можливостями варто розглядати як єдиний, цілісний рух, який плавно переходить з одного якісного рівня до іншого. У свою чергу, кожен з них існує як відносно самостійний, що продовжує розвиватися, удосконалюватися, створюючи передумови для виникнення наступного етапу.

Адекватне ставлення до тієї або іншої форми прояву інвалідності взаємопов'язане з розумним відношенням до хвороби як явища взагалі, що, у свою чергу, звільняє від страху перед хворобою, допомагає особі вирішувати власні внутрішні конфлікти і проблеми, знайти цілісність і зрілість. Участь здорових осіб у цьому процесі забезпечує реалізацію резервів духовності, які завжди присутні в людині.

Аналіз джерел, де висвітлюються проблеми соціалізації людей з обмеженими можливостями, дозволяє зробити висновок про те, що, по-перше, триває різноспрямований пошук шляхів соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку; по-друге, відверто недооцінюється роль фізичної культури у соціалізації особистості. Переважна частина авторів розглядає культуру як сферу духовну, що сприяє перетворенню соціального боку життя людини з порушеннями у розвитку [3]. Проте у процесі культурної діяльності людина формує себе не тільки духовно, але й фізично.

Міжнародне наукове співтовариство всіляко стимулює розробку програм спільного навчання та фізичного виховання, видів спорту та змагань, які включають осіб з особливими потребами у загальний потік життя та надають рівні можливості виконувати фізичні вправи поруч із здоровими людьми.

Актуальним в умовах сьогодення є питання розробки моделей інтегративного навчання, яке включає пошук критеріїв відбору дітей з обмеженими можливостями для інтегративного первинного навчання з урахуванням їх віку, характеру первинного дефекту та особливостей прояву вторинних, а також соціального оточення та можливостей ефективної корекційної допомоги.

Інтегративне навчання означає навчання дітей та дорослих із різноманітними вадами в закладах загальної системи освіти разом із здоровими, тобто у масових загальноосвітніх школах, закладах професійно-технічної і вищої освіти. Мета інтегративного навчання — соціальна інтеграція, підготовка до самостійного життя у суспільстві.

Питання фізичної культури для осіб з з інтелектуальними порушеннями одним з перших почав розглядати В. Кащенко, який приділяв велику увагу лікувально-оздоровчим заходам (гімнастиці, іграм, масажу) при роботі у відкритій ним школі-санаторії. Провідний дефектолог О. Граборов ще у 1920 р. розробляв проблему залучення дітей з інтелектуальними порушеннями до різноманітної діяльності, яка вимагає певних м'язових зусиль [1; 5].

З 1960 р. до навчального плану спеціальних шкіл введені уроки фізичного виховання. Одним з перших, хто почав досліджувати рухові здібності дітей з інтелектуальними порушеннями, був Н. Козленко. За його даними, діти з інтелектуальними порушеннями значно відстають від учнів масової школи за всіма показниками розвитку моторики й особливо при виконанні завдань на точність [2]. В. Мозговий, подолавши обмеження та заборони, став вивчати можливості засвоєння учнями спеціальних шкіл складних рухових дій (опорні стрибки) на уроках фізичної культури [5]. Він довів, що однією з основних умов успішного оволодіння цими діями є застосування правильно розробленої системи спеціальних вправ, які спрямовані в першу чергу на розвиток рухових якостей.

Завдяки зусиллям професора Б. Сермєєва та його наукової школи у середині 70-х рр. XX ст. розпочався активний етап розвитку адаптивної фізичної культури, в ході якого акцентувалась увага на розвитку рухових якостей дітей з інтелектуальними порушеннями [3].

Історія адаптивного спорту для осіб з інтелектуальними порушеннями (в рамках руху «Спешиал Олімпікс») йде своїм корінням у 60-ті рр. XX ст., коли в червні 1963 р. Юніс Кеннеді Шрайвер відкрила у своєму власному будинку в Меріленді (Сполучені Штати Америки (США) літній табір для дітей і дорослих з інтелектуальними порушеннями з метою вивчення їх фізичних здібностей до різних видів спорту [2; 5].

Починаючи з 1964 р. по всій Америці організовуються сотні приватних організацій, які відкривають літні табори зі спортивною програмою для осіб з інтелектуальними порушеннями. Ці програми фінансуються із спеціально створеного фонду «Фандейшн Кеннеді». Такі спортивні табори діють в Америці і до сьогодні.

Розуміючи, що особи з інтелектуальними порушеннями потребують ширших можливостей для досягнення високих спортивних результатів й участі у спортивних тренуваннях, Юніс Кеннеді Шрайвер організовує міжнародне змагання з 19 по 20 червня 1968 р. Це перші міжнародні ігри Спешіал Олімпікс на Сол-

джер Філд в Чікаго, де 1 000 спортсменів з 26 штатів Америки та Канади змагалися з легкої атлетики та плавання [3].

У грудні 1968 р. відбулася офіційна реєстрація Спешіал Олімпікс. Спешіал Олімпікс створена як неприбуткова добродійна організація. Мета Спеціальної Олімпіади — надання допомоги всім людям з інтелектуальними порушеннями в соціальній адаптації й самореалізації, створення для них можливості домогтися успіху, як на спортивній арені, так і за її межами.

«Спешіал Олімпікс» — це міжнародний спортивний рух, який забезпечує особам з інтелектуальними порушеннями умови для занять фізичною культурою і спортом з раннього дитинства до глибокої старості. «Спешіал Олімпікс» — один із розповсюджених спортивних рухів такого роду тому, що є доступним, постійно удосконалюється і розвивається: він пропонує різноманітні спортивні програми, що орієнтуються на осіб з інтелектуальними порушеннями і надає можливість кожному, хто забажає, знайти свій інтерес у цьому русі. Особливо ці ігри популярні у США. До їх програми входять такі літні види спорту як водні, легка атлетика, футбол, волейбол, баскетбол, настільний теніс, кеглі, ковзання на роликах, гімнастика і зимові види спорту — лижні гонки, хокей, фігурне катання [5].

Філософією Спеціальної Олімпіади є гарантування кожному спортсменові якісного тренування й чесних, рівних змагань. Спортсменам з будь-якими психічними й фізичними можливостями надається право змагатися на іграх на справедливому рівні, який потребує напруги.

Діяльність Спеціальної Олімпіади на місцевому, національному й міжнародному рівнях будується за принципами сучасного Олімпійського руху, але з урахуванням можливостей людей з інтелектуальними порушеннями. Відмінність Спеціальної Олімпіади від Паралімпіади полягає у тому, що вона розкриває спортивні можливості зазначених осіб на всіх рівнях атлетичних здібностей, у той час як Парлімпіада спрямована на видатні спортивні досягнення.

До принципів Спеціальної Олімпіади належать:

1. Створення можливостей для тренувань і участі у змаганнях, які відповідають можливостям, що надаються здоровим спортсменам.
2. Проведення змагань за такими ж правилами, що й змагання здорових спортсменів, віддаючи перевагу використанню суддівству за звичайними правилами.
3. Надання особам з інтелектуальними порушеннями можливості самим приймати рішення про участь у змаганнях й включення їх до команди, поважати їхній вибір та бажання.
4. Використання громадських спортивних споруджень й спортмайданчиків, які розташовані поблизу й призначені для спортивних занять здорових людей.
5. Турбота про набуття життєвого досвіду, який допомагає особам з інтелектуальними порушеннями покращити уявлення про себе, що сприяє появі в спортсмена впевненості в собі, самоповаги, задоволення собою.

До 1970 р. всі змагання проходили на території Америки, і програма спортивної підготовки розповсюджувалася тільки на осіб з інтелектуальними порушеннями, які мешкали в США й Канаді. Протягом багатьох років робилися спроби розповсюдження програми Спешіал Олімпікс на інші розвинені країни. І лише в червні 1970 р. були організовані міжнародні змагання в Парижі, де взяли участь близько 600 чоловік. Ці змагання продемонстрували, наскільки програма Спешіал Олімпікс цікава для всіх країн світу, і люди з цією патологією приймають її, із задоволенням змагаються та знаходять в цьому багато корисного.

Другі міжнародні ігри Спешіал Олімпікс проходили у 1970 р. в Чікаго, куди з'їхалися близько 2 000 спортсменів зі всіх штатів США, округу Колумбії, Канади, Франції та Пуерто-Ріко. Олімпійський комітет США у грудні 1971 р. офіційно визнає Спешіал Олімпікс як одну з двох організацій, які мають право використовувати слово «олімпійський» у своїй назві. Треті міжнародні ігри Спешіал Олімпікс проходять у серпні 1972 р. на території Каліфорнійського університету в Лос-Анджелесі за участю 2 500 спортсменів. З 1972 по 1975 р.р. розробляється спеціальна програма зі збору коштів та пропаганді Спешіал Олімпікс по всій країні.

У 1975 р. на території Центрального Мічиганського університету, штат Мічиган, проводяться IV Міжнародні ігри Спешіал Олімпікс, в яких брали участь 3200 спортсменів з 10 країн. Змагання проводилися з 8 видів спорту. Починається підготовка до І зимових ігор, які пройшли у 1977 р. в Стімбоут-Спрінгз, штат Колорадо за участю більше 500 спортсменів у змаганнях з лижних гонок та ковзанів.

V Міжнародні літні ігри за участю 3 500 спортсменів з 20 країн були проведені у 1979 р. на території Університету штату Нью-Йорк в Брокспорті. Другі зимові міжнародні ігри Спешіал Олімпікс пройшли в штаті Вермонт у 1981 р. 600 спортсменів боролися за золоті медалі з гірських лиж, ковзанів та в лижних гонках.

До грудня 1982 р. в програму Спешіал Олімпікс включені 50 країн світу. У 1983 р. на підставі прийнятої програми сертифікати тренерів Спешіал Олімпікс одержали 25 000 осіб.

VI Міжнародні ігри проходили на території Університету штату Луїзіана в Брайтон Бич. 60 000 глядачів на відкритті Ігор, 4 000 спортсменів з 50 країн світу — це результат виконаної роботи з організації Ігор. Через 2 роки у 1985 р. проходять III зимові Міжнародні ігри Спешіал Олімпікс за участю 800 спортсменів з 14 країн світу [3].

1986 рік ООН оголосила міжнародним роком Спешіал Олімпікс. У Нью-Йорку в будівлі ООН проведений мітинг за участю великої кількості людей під девізом «Спешіал Олімпікс об'єднує світ».

На VII Міжнародні літні ігри Спешіал Олімпікс, які відбулися у 1987 р., зібралися 4 700 спортсменів із 70 країн світу. У 1988 р. президент МОК офіційно затверджує й визнає Спешіал Олімпікс та дозволяє використовувати слово «олімпійський» на міжнародному рівні при проведенні Спеціальних Олімпійських ігор.

У 1988 р. Міжнародний комітет Спешіал Олімпікс приймає нову програму Юніфайд Спорт («об'єднаний спорт»). Першими видами спорту, які були включені до цієї програми, були бейсбол, волейбол, боулінг.

У VIII Міжнародних літніх іграх, які відбулись у 1991 р., взяло участь 76 країн та 6 000 спортсменів. Міжнародні літні Ігри 1995 р. в Нью-Хейвені (США) зібрали 7 200 учасників з 144 країн світу.

Швидко прогресує рух Спеціальної Олімпіади і в Європі — Європейські літні ігри 2000 р., які відбулися в Гренінгені (Голландія), прийняли 51 країну та 2 000 спеціальних атлетів.

У 2003 р. літня Спеціальна Олімпіада була проведена в Дубліні, Ірландія. Це перші Літні Ігри, які коли-небудь проводились поза Сполученими Штатами, в яких брали участь 7000 атлетів із 150 країн світу, що змагались у 21 видах спорту.

У 2005 р. Зимові Спеціальні Олімпійські ігри були проведені в Нагано (Японія): біля 1800 атлетів з 84 країн конкурували в змаганнях. XII літня Спеціальна Олімпіада 2007 р. була проведена у Шанхаї (Китай), у 2011 р. — в Афінах (Греція).

Зимові Спеціальні Олімпійські ігри 2009 р. були проведені у м. Бойс, штат Айдахо (США), у 2013 р. Спеціальні Всесвітні зимові Олімпійські ігри пройшли в південнокорейському місці Пхьончхані, в яких брали участь близько 2,3 тис. спортсменів із 111 країн. Вони виступали в боротьбі за нагороди у восьми видах спорту: лижні гонки, снігоступи, гірські лижи, сноуборд, хокей на підлозі, ковзан'ярський спорт, фігурне катання та флорбол.

Сьогодні Спеціальна Олімпіада включає 50 спеціальних програм. Найпопулярнішими з них є:

- Програма об'єднаних спеціальних ігор;
- Програма підготовки рухової активності;
- Програма «Мега-сіті»;
- Партнерські клуби;
- Спортсмени за прогрес;
- Програма «Спортивні табори»;
- Домашня тренувальна програма.

Участь у програмах Спеціальної Олімпіади можуть брати особи з інтелектуальними порушеннями від 8 років та більше, незалежно від фізичного стану. Текст клятви Спеціальної Олімпіади говорить: «Дозволь мені перемогти, але якщо я перемогти не зможу, дозволь мені виявити сміливість у цій спробі».

Змагання Спеціальної Олімпіади проходять з таких офіційних літніх видів спорту: баскетбол, боулінг, велосипедний спорт, волейбол, гольф, кінний спорт, легка атлетика, плавання, стрибки у воду, ритмічна гімнастика, роликові ковзани, софтбол, теніс, важка атлетика, футбол, художня гімнастика. Офіційні зимові види спорту: гірські лижі, ковзанярський спорт, лижні перегони, фігурне катання, хокей на підлозі. Спеціальна Олімпіада включає також популярні види спорту: бадмінтон, командний гандбол, настільний теніс, вітрильний спорт.

Висновки. Таким чином, в ході запровадження ретроспективного підходу до процесу розвитку рухової сфери осіб з інтелектуальними порушеннями з'ясовано, що види адаптивної рухової активності, у тому числі і Спеціальна Олімпіада, сприяють фізичному розвитку й фізичній підготовленості тих, хто займається, дозволяють їм набути цінного соціального досвіду: спілкування, виконання різних ролей та функцій, позитивних емоцій, яка допомагає всім людям з інтелектуальними порушеннями в соціальній адаптації та самореалізації, надають їм можливості добитися успіху як на спортивній арені, так і за її межами.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в пошуках напрямів створення ефективних педагогічних технологій, що забезпечують особистісно зорієнтований та індивідуально дозований розвиток рухової сфери даних осіб.

Список використаних джерел:

1. Веневцев С. И. Оздоровление и коррекция психофизического развития детей с нарушением интеллекта средствами адаптивной физической культуры / С. И. Веневцев, А. А. Дмитриев. — М. : Советский спорт, 2004. — 104 с.

2. Дмитриев А. А. Физическая культура в специальном образовании. учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. А. Дмитриев. — М. : Академия. — 176 с.

3. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури : навч. посіб. / О. В. Колишкін. — Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. — 425 с.

4. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. пособ. / под ред. Л. В. Шапковой. — М. : Советский спорт, 2004. — 464 с.

5. Чудная Р. В. Адаптивное физическое воспитание / Р. В. Чудная. — К. : Наукова думка, 2000. — 358 с.

УДК 37.013.42 : 371.3

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОСТОСУНКІВ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ТА ЇХ ОТОЧЕННЯМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Ю. І. ЛУЧКО

Одним з важливих завдань освітніх закладів інклюзивної орієнтації є створення належних умов для різностороннього розвитку студентів, для розкриття та реалізації їх можливостей в майбутній професії. Передумовою успішної навчальної діяльності першокурсників є їх своєчасна соціальна адаптація до умов навчання, що можна розглядати як початковий етап включення їх в професійне співтовариство.

Однією з проблем інклюзивної освіти є становлення стосунків студентів з особливими освітніми потребами із здоровими однолітками у інклюзивному навчальному закладі. Вивченню особливостей взаємостосунків у колективі присвячено праці В.С.Агєєва, Г.М.Андрєєвої, О.І.Донцова, Я.Л.Коломинського та інших. Проблема впливу соціально-психологічного оточення на адаптацію молодих людей у новому навчальному середовищі детально розглядається у працях О.І.Ельконіної, Лютфійя, Р.Коззуол, Р.Фріз та інші досліджували становлення соціальних взаємостосунків у інклюзивному класі.

Зазначена актуальність, суспільна та практична значущість проблеми зумовила вибір наступних ***завдань статті***:

- з'ясувати проблеми взаємного сприйняття та стосунків на рівні "студент з особливими освітніми потребами — та інші студенти", "студент з особливими освітніми потребами — викладач",
- визначити рівні та основні проблеми соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору.

Обмеження можливостей людини значною мірою зумовлене ставленням до неї інших представників соціуму, які виокремлюють її із соціуму як таку, що має обмежені можливості, а також тими бар'єрами у довкіллі, які розраховані тільки на здорових людей і перешкоджають вільному пересуванню і спілкуванню, що впливає як на соціальне самопочуття так і на можливості [4].

Тому, важливу роль у соціальній адаптації студентів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору відіграє студентська академічна група. Група є одним з найбільш вирішальних мікросоціальних факторів формування особистості, а також одним з найбільш дієвих засобів виховання. Тут відбувається трудове, ідейне і моральне виховання, формуються колективістські риси особистості студента. Також великий вплив справляє група на формування етичної культури, почуття відповідальності за доручену справу, причетності до діяльності і традицій вузівського колективу. Те, як складуться відносини студента з особливими освітніми потребами з групою, значною мірою впливатиме на швидкість та ефективність його соціальної адаптації у вузі [3].

На основі визначених критеріїв та їх показників, нами було визначено три рівні соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до умов інклюзивного освітнього простору: високий, середній, нижчий середнього та низький (таблиця 1) [1].

Взаємостосунки студентів з особливими освітніми потребами та їх однолітків — найпотужніший чинник соціальної адаптації. Проаналізувавши результати спостережень, опитувань, результатів діагностичних і проективних методик («Малюнок групи» та ін.) студентів ми виділили три основні типи ставлення студентів без обмежень до студентів з особливими освітніми потребами:

Позитивний — притаманний студентам, які усвідомлюють сутність, зміст, цінності інтегрованої освіти, проблеми, із якими зустрічаються люди з особливими освітніми потребами у матеріально-побутовій, медичній, особистісній площинах; готові надати допомогу та підтримку, залучаються до різних форм аудиторної та поза аудиторної діяльності, включаються у міжособистісні стосунки у групі. До цього типу ми віднесли 21,8% студентів.

Толерантно-нейтральний — властивий студентам, які усвідомлюють особливості інтегрованого навчання, проблеми, із якими зустрічаються люди з особливими освітніми потребами, у тому числі — студентська молодь; емпатійні, за наявності необхідності (або зовнішнього стимулу) готові надати необхідну допомогу або підтримку; спілкуються ситуативно, за необхідності. До толерантного типу віднесено 42,6% студентів без обмежень.

Негативний — студентам такого типу притаманне несприйняття одногрупників з особливими освітніми потребами як повноправних і повноцінних членів спільноти, відсутність прагнення до контактів та бажання перейматись будь-якими їхніми проблемам, демонстрація (вербальна) власної позиції, але утримання від учинення певних дій. До негативного типу ми віднесли 35,6 % студентів.

Здійснене дослідження щодо виявлення позитивної соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами дозволило виявити три групи респондентів, які можна віднести до різних рівнів соціальної адаптації: високого — 10%. середнього — 27%, нижче середнього — 49%, низького — 14%.

© Ю. І. ЛУЧКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

Таблиця 1

Рівні соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору

Рівні соціальної адаптації	Характеристика рівнів
Високий	• повне, глибоке розуміння проблем власного здоров'я, правового статусу, позитивне ставлення до включення в інклюзивний освітній простір; • адекватне сприйняття особливостей власного здоров'я, розуміння особливостей проявів хвороби, високий рівень психологічної стійкості особистості; • повністю опановує навчальний матеріал, розв'язує самостійно ускладнені завдання; • позитивний статус у соціальному середовищі своєї життєдіяльності (в сім'ї, в академічній групі, в колі друзів); • високий рівень активності до навчальної та позанавчальної діяльності.
Середній	• достатній рівень розуміння проблем власного здоров'я, правового статусу, апатичне ставлення до нового освітнього середовища; • загалом опановуючи навчальний матеріал, не може розв'язати ускладнені завдання; • позитивний статус у соціальному середовищі своєї життєдіяльності, має лише кількох друзів; • високий рівень активності до одного з видів діяльності (навчальної чи позанавчальної) в поєднанні з низьким до іншого виду.
Нижчий середнього	• достатній рівень розуміння проблем власного здоров'я, правового статусу, негативне ставлення до нового освітнього середовища; • опановує навчальний матеріал, не може розв'язати ускладнені завдання; • має лише кількох друзів, низька мотивація до міжособистісного спілкування; • низький рівень активності до одного з видів навчальної чи позанавчальної діяльності.
Низький	• низький рівень розуміння проблем власного здоров'я, правового статусу, правил поведінки в навчальному закладі; • прояви тривоги, нетерплячості, упертості, дратівливості, агресивності як під час занять, так і в спілкуванні з оточуючими; • пасивність в групі, немає близьких друзів, знає імена і прізвища лише декількох одногрупників; • низький рівень включеності та успішності у навчальній діяльності, незалученість у позанавчальну діяльність.

Студенти з особливими освітніми потребами, потребують додаткової допомоги, що є частиною спеціальної програми соціальної адаптації, результатом якої повинен бути розвиток молодої людини з особливими освітніми потребами як особистості, здатної ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем, успішно та якісно виконувати студентські обов'язки та реалізовувати життєві плани.

Отже, можна виділити об'єктивні умови й потреби соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами, що можна виразити у наступних основних позиціях людей з особливими освітніми потребами:

- *активно-позитивна позиція* — прагнення пошуку самостійного виходу із ситуації, що склалася, та позитивні соціально-психологічні особливостями особистості;

- *пасивно-позитивна позиція* — незадовільний соціально-економічний стан, низька самооцінка, відсутність бажання активно змінювати дану ситуацію на краще;

- *пасивно-негативна позиція* — незадоволеність своїм становищем, відсутність бажання самостійно покращити його, занижена самооцінка, насторожене ставленням до оточуючих, тривожність, психологічним дискомфортом;

- *активно-негативна позиція* — психологічний дискомфорт, незадоволення життям, бажання самостійно змінити свою ситуацію на краще, але позитивних результатів не досягається через різні суб'єктивні та об'єктивні причини [2].

У результаті дослідження було виявлено коло основних проблем соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами, що відслідковуються у різних сферах їх життєдіяльності, які необхідно враховувати у процесі активної соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі. До основних напрямків належать:

- взаємостосунки студентів з особливими освітніми потребами і здорових студентів є найважливішим чинником соціальної адаптації, причому аналіз цих взаємостосунків має велику соціальну дистанцію, що характеризується нерозумінням, страхом, неприйняттям осіб з особливими освітніми потребами;

- позитивно спрямована взаємодія студентів з особливими освітніми потребами і здорових студентів — головна умова ефективності соціальної адаптації, що складається з неготовністю сторін до співпраці і близьких контактів, взаємними негативними установками;

- об'єктивні потреби студентів з особливими освітніми потребами у соціальній адаптації обумовлені бажанням до самореалізації та самовираженні, прагненням до матеріальної незалежності та соціального благополуччя;

- мобілізація членів сім'ї студентів з особливими освітніми потребами, формування позитивного настрою в ній, для забезпечення більш ефективних форм соціально-педагогічної допомоги молодій людині з інвалідністю.

Так, щодо до викладачів та кураторів академічних груп, дослідження було направлене на виявлення психоемоційного забарвлення міжособистісних стосунків між викладачем (куратором) та студентами, формування педагогічних характеристик особистості викладача: стиль викладання та стосунків зі студентською групою, толерантність, комунікативність; дослідження особистої позиції викладача щодо проблем соціальної адаптації студентів-першокурсників, в тому числі з особливими освітніми потребами.

Більшість респондентів (68,45%) вважають перехід зі школи до навчання у ВНЗ є досить значимим та викликає труднощі у першокурсників. До основних проблем, які постають перед студентами під час навчання у ВНЗ, відповіді викладачів розподілились наступним чином: нові вимоги викладачів (42,11%); багато самостійної роботи (42,56%); перехід на нову систему оцінювання (34,79%); пасивність, нерішучість студентів (24,46%).

Визначаючи характер додаткових заходів для успішної соціальної адаптації, респонденти вказують на: системну роботу зі студентами з боку соціально-психологічних та соціально-педагогічних служб (74,21%); збільшення заходів щодо навчання інноваційних технологій організації роботи в інклюзивному освітньому середовищі (64,32%); усунення психологічних бар'єрів у роботі зі студентами з особливими освітніми потребами (45,85%); додаткова індивідуальної роботи зі студентами з особливими освітніми потребами (30,26%).

Сім'я, будучи найближчим соціальним оточенням молодої людини з особливими освітніми потребами, чинить на її розвиток найбільший вплив. З іншого боку, діти та молодь з інвалідністю є більш залежні від батьківської сім'ї у соціальному, психологічному, економічному плані, ніж їхні здорові однолітки.

Тому не можна допомогти молодій людині з інвалідністю (а більшість першокурсників та частина другокурсників перебувають у віці до 18 років, тобто є дітьми) у відриві від сім'ї, що зумовлює необхідність врахування всіх типів ролей і міжособистісних взаємин у зв'язку «дитина — мати — родина» (мати — батько, мати — дитина з інвалідністю, мати — здорова дитина, батько — дитина з інвалідністю, батько — здорова дитина, дитина з інвалідністю — здорова дитина) [6].

Враховуючи те, що деякі батьки студентів з особливими освітніми потребами психологічно спустошені й пригнічені, залишаючись у цьому стані на довгі роки, а інші з них прагнуть мобілізувати себе й інших членів сім'ї, намагаються сформувати позитивний настрій і керувати психотравмуючою ситуацією, поступово нівелюючи негативні сторони стосунків. Розуміння психологічного стану дорослих, які оточують молоду людину з особливими освітніми потребами має практичну цінність для забезпечення більш ефективних форм соціально-педагогічної допомоги молодій людині з інвалідністю [5].

Аналізуючи результати анкетування батьків студентів на предмет виявлення їхньої позиції щодо кола послуг соціально-педагогічного супроводу, які б покращили процес адаптації, виявили, що 58,42% респондентів вважають дієвим постійний контроль студентів кураторами, 48,52% — зв'язок кураторів з батьками, 37,56% — додаткові індивідуальні заняття з студентами. Для згуртування академічної групи більшість батьків (78,45%) вважають вплив куратора групи, залучення студентів до поза аудиторної роботи (56,23%), а також загальна атмосфера в інституті (42,72%).

Для вирішення конфліктів в академічній групі батьки здорових студентів (78,45%) вважають недоцільним залучати їх до вирішення конфліктів в студентській групі, в окремих випадках — 54,23%, завжди — 10,34%. Що ж стосується батьків студентів з особливими освітніми потребами відповіді різняться, а саме: долучати до вирішення конфліктів батьків вважають — 64,38%, в окремих випадках — 44,53%, недоцільним — 24,08%.

Таким чином, виявлені нами результати проблеми взаємного сприйняття та стосунків студентів з особливими освітніми потребами та їх однолітків дали можливість формування цілісної картини наявного стану проблеми та забезпечили можливість розробки соціально-педагогічних умов соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі.

Список використаних джерел:

1. Лучко (Волчелюк) Ю. І. Критерії, показники і рівні соціальної адаптації студентів-першокурсників з особливими освітніми потребами. *Науковий вісник Чернівецького університету : Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. /* Чернівецький національний університет ім. Юрія Федьковича. Чернівці : Вид-во ЧНУ, 2014. С.52–58.
2. Мирошніченко Н. О. Соціально-педагогічні умови інтегрування молоді з функціональними обмеженнями в сучасне середовище : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / Київ, 2008. 261 с.
3. Руднева Е.Л. Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи : дис. … д-ра пед. наук : том І. Кемерово, 2002. 452 с.
4. Соціальна педагогіка : словник-довідник / за заг. ред. Т. Ф. Алєксєєнко. Вінниця : Планер, 2009. 542 с.
5. Терлецька Л. Модель інтегрованого підходу до корекції особистості методами групової терапії. *Соціальна психологія.* 2005. № 3 (11). С.115–121.
6. Тюптя Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота: Теорія і практика. Київ : ВМУРОЛ «Україна», 2004. 408 с.

УДК 159.9:37.015.311-058.862

ВПЛИВ ДЕЛЬФІНОТЕРАПІЇ НА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ-СИРІТ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Г. М. ЛЯЛЮК
А. В. ЛЯЛЮК

Вступ. Питання виховання, опіки та гармонійного розвитку дитини-сироти, розуміння її психологічних особливостей є надзвичайно важливими, і є показником суспільного, економічного, культурного рівня розвитку країни, гуманності сучасного суспільства. Діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування та діти, що знаходяться у складних життєвих обставинах — найбільше соціально незахищена категорія населення. Та особливо гостро постає проблема особистісного розвитку, адаптації до життя дітей-сиріт з особливими потребами, які виховуються в інтернатних закладах. Реабілітація та особистісний розвиток дітей-сиріт з особливими потребами є актуальною науковою проблемою соціальної педагогіки, спеціальної психології, фізіології.

Досвід вітчизняної і міжнародної практики свідчить, що реабілітаційна робота з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку повинна проводитися із застосуванням новітніх технологій фізичної, педагогічної, соціально-психологічної реабілітації, із врахуванням сучасного стану розвитку дефектології, педагогіки, психології, соціальної роботи. Тому важливим є співпраця різних спеціалістів для оптимального вирішення соціальних та психофізичних проблем дітей. Діти-сироти з особливими потребами, які виховуються в інтернатних закладах, потребують особливої уваги. Поряд з порушеннями психофізичного розвитку у дітей-сиріт, спостерігаються депривaційні нашарування: соціальна дезадаптація, порушення соціально-психічних функцій, розлади емоційно-вольової сфери, особистісного розвитку загалом. Більшість вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень, Я.О. Гошовського, Г.М. Лялюк, М.М. Кулеші, М.Т. Карасьової, Л.П. Осьмак, доводять, що випадання ланки дитячо-батьківської взаємодії з ланцюга загального розвитку звужує й обмежує картину світу вихованців, сповільнює весь особистісний розвиток, негативно впливає на самосвідомість загалом.

Сучасна психологія все частіше застосовує нетрадиційні методи психологічної корекційної роботи з особливими дітьми: анімалотерапевтичні — дельфінотерапія, іпотерапія, каністерапія, фелінотерапія тощо. Дельфінотерапію застосовують у терапії рухових розладів, що спричинені ураженням центральної нервової системи, у комплексній психологічній реабілітації дітей з обмеженими можливостями. Як засіб психокорекції дельфінотерапія сприяє поліпшенню психоемоційного стану дитини, розвитку комунікативної культури, психічній саморегуляції, підвищенню самооцінки та реабілітації особистості дитини загалом. Завдяки цьому психотерапевтичному засобу, об'єктом впливу психолога стає не саме порушення (вада) дитини, а її особистість. Тому актуальним є проведення психологічної реабілітації дітей-сиріт з особливими потребами засобами дельфінотерапії для відновлення втрачених соціально-психічних функцій.

Значний внесок у вивчення проблеми діагностики та корекції відхилень розвитку здійснено психологами України (Ю. З. Гільбух, Г. С. Костюк, С.Д. Максименко, Н. М. Стадненко, В. В. Тарасун та ін.), які успішно довели, що спеціальні корекційні заходи справляють вагомий вплив на розвиток психіки дитини з обмеженими можливостями (В. І. Бондар, В. М. Синьов, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, Л. І. Фомічова, М. К. Шеремет та ін.).

Дельфінотерапія — новий напрямок реабілітації, що працює в Україні більше 8 років. Піонерами у цій галузі по праву вважається Б. Сміт і Д. Натансон [6; 7]. Теоретичні основи дельфінотерапії розроблені такими дослідниками, як С.В. Герасіна, А.Ю. Сєргєєва, Н.Л. Кряжева, І.І. Анцупова, Д.В. Нестерова, Д.Б. Карвасарський та ін. Вагомий внесок в області застосування методу дельфінотерапії належить Л.Н. Лукіній [1]. Однак, дослідження, в яких проаналізовано вплив корекційних занять дельфінотерапії на особистісний розвиток дітей-сиріт з особливими потребами майже відсутні.

Мета статті — теоретично обґрунтувати доцільність застосування методу дельфінотерапії у реабілітації дітей-сиріт з особливими потребами, висвітлити результати емпіричного дослідження.

Об'єкт — особливості застосування дельфінотерапії у реабілітації дітей-сиріт з порушеннями психофізичного та розумового розвитку (ДЦП, аутизм, синдром Дауна).

Предмет — особистісна сфера дітей-сиріт з порушеннями психофізичного та розумового розвитку

Виклад основного матеріалу дослідження: Результати наукових досліджень доводять, що спілкування з дельфінами приносить не лише естетичну насолоду, але й має лікувальний ефект: емоції, які при цьому відчуває людина, загоюють душевні рани й нормалізують психічний стан. Ультразвукові хвилі дельфіна створюють позитивний психотерапевтичний ефект. Дельфінотерапія є альтернативним, нетрадиційним методом психотерапії, де в центрі психотерапевтичного процесу перебуває спілкування людини та дельфіна. Це спеціально організований процес, що відбувається під наглядом цілого спектру фахівців: лікаря, ветеринара, тренера, психолога (психотерапевта, дефектолога, педагога). У психотерапії беруть участь спеціально навчені тварини, які мають «хороший характер».

© Г. М. ЛЯЛЮК
© А. В. ЛЯЛЮК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

Дельфінотерапія поділяється на два напрямки:

1. Вільна взаємодія із твариною з мінімальною участю фахівців. У цьому напрямку клієнт (пацієнт) сам вибудовує свої відносини з дельфіном, вибирає способи взаємодії в рамках припустимих можливостей. Роль фахівців обмежується забезпеченням безпеки клієнтів і дельфінів.

2. Спеціально організоване спілкування. Спілкування із твариною здійснюється через фахівця, де спілкування з фахівцем для клієнта несе психотерапевтичне значення, а спілкування з дельфіном виступає як тло, середовище. У цьому напрямку дельфінотерапія може вирішувати різні завдання: психотерапевтичні, психокорекційні, психопрофілактичні, фізіотерапевтичні, педагогічні — це залежить від запиту клієнта й фахівця, що замикатиме терапевтичний ланцюг.

Використання дельфіна обумовлене його природними особливостями, такими як поєднання унікальних фізичних даних і високого інтелекту, потреба в спілкуванні, здатність до міжвидового спілкування, використання невербальних засобів спілкування, ігрова поведінка, а також особливе ставлення людини до дельфіна. Це породжує сильну позитивну установку. На стику установки й реального сприйняття з'являється так званий «Ефект дельфіна», що виступає потужним лікувальним фактором. Сприйняття дельфіна вже несе в собі психотерапевтичний ефект. Спілкування містить у собі такі лікувальні ефекти як: позитивні емоції, седативний, відволікаючий, активізуючий та катарсисичний ефекти. Дельфін яскраво демонструє інтерес до партнера по спілкуванню, активно взаємодіє, привертає до себе увагу, демонструє дружелюбність, щирість намірів. Умовою ефективного застосування засобів дельфінотерапії, з метою корекції особистісного, психічного і фізичного розвитку дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, є вивчення психологом, передусім, емоційно-особистісних особливостей (наявність страхів, настрою, невпевненості у собі тощо).

Практичний досвід роботи психолога у дельфінарії («Оскар» м. Трускавець), проведення реабілітаційних дельфінотерапевтичних, дозволяє стверджувати, що дійсно заняття з дельфінотерапії створює особливу атмосферу для всіх суб'єктів його психологічного супроводу. Ця атмосфера, як показує практика, визначає особливості впливу дельфінотерапії, до яких відносяться: емоційний зв'язок з дельфіном всіх учасників дельфінотерапевтичного заняття; активна мобілізація фізичних і психічних зусиль дітей, обумовлена правилами спілкування з дельфінами. Саме поєднання цих особливостей створює унікальну терапевтичну ситуацію, властиву виключно дельфінотерапії. Ця ситуація провокує виникнення спостережуваних і прихованих психологічних ефектів дельфінотерапії: комунікативний; емоційний; інтелектуальний; координаційний; мотиваційний; рефлексивний; регулятивний; поведінковий; енергетичний; соматичний. Дельфінотерапевтичні заняття також спрямовані на розширення уявлень дитини з особливими потребами про навколишнє середовище, про своє безпосереднє місце в світі. Суб'єкт-суб'єктний тип взаємин дитини і дельфіна, опосередкований дельфінотерапевтом, дозволяє створити цілісну систему комунікації. Ядром комунікативної системи стає взаємодія дитини і дельфіна, хоча дельфінотерапевту належить роль пускового механізму і корекції їх взаємодії.

З метою ефективного застосування засобів дельфінотерапії для корекції особистісного розвитку дітей-сиріт з особливими потребами, ми вивчали емоційно-особистісні прояви дітей (наявність страхів, настрою, невпевненості у собі, тривожності тощо) перед проведенням курсу занять. Оскільки діти-сироти з особливими потребами швидко втомлювалися, їхня увага була нестійкою, діагностично-корекційне заняття з такими дітьми тривало 15–20 хвилин. Ми використовували такі методики:

1) використання рухливої гри (з комплексом психологічних тренінгових вправ) як одного з методів психологічної корекції дітей, хворих на ДЦП;

2) Модифікований тест Люшера;

3) Проективна методика «Будинок-дерево-людина».

Враховуючи особливості психічного, особистісного і фізичного розвитку дітей-сиріт з особливими потребами, здійснювалась розробка психологічної корекційно-реабілітаційної програми (10 занять). Зміст програми передбачав завдання, які націлені на розвиток особистості дитини, а також формування у неї рухових навичок завдяки дельфінотерапії. У межах цієї програми підбирався комплекс вправ — як психологічних, так і рухових — за участі дельфінів, оскільки дельфіни сприяють не лише реабілітації особистості дитини-сироти з особливими потребами, а й підтримці її загальної фізичної активності, виконують роль тренажера, як лікувально-гімнастичний захід.

При застосування модифікованого тесту Люшера перед проведенням курсу занять, найчастіше діти-сироти з особливими потребами на перших позиціях обирали синій колір (24%), що свідчило про їхню потребу в зовнішньому захисті, інфантилізм, надмірну прив'язаність до дорослих та емоційний дискомфорт. Зелений колір на першій позиції обирали (10%) дітей, та діагностувало наявність у них агресивного захисного типу поведінки з відповідними рисами характеру, намагання відстоювати власні позиції. Жовтий колір обирали тільки 8% дітей. Жовтий колір свідчить про потребу в соціальній активності. Червоний колір, обирало тільки 4% дітей — інтерпретується як потреба в досягненнях з орієнтованою активністю на конкретний вид діяльності. Зміщення основних кольорів на останні позиції 46% дітей, означає наявність у них підвищеного рівня тривожності, страхів, пасивності, замкнутості, відчуття нестабільності, невдоволеності. Після корекції порушень психічного і фізичного розвитку дітей засобами дельфінотерапії спостерігалася зміна у виборі кольорових карток. Жовтий колір, в першу чергу, обирали 36% дітей, червоний — 12%, зелений — 8%, синій — 18%, зміщення основних кольорів на останні позиції 26% дітей.

Застосування методики «Будинок-дерево-людина» до і після проведення занять дельфінотерапії дозволили констатувати зміни в афективній сфері дітей-сиріт з особливими потребами. Ці зміни ми діагностували і при інтерпретації спонтанних малюнків дітей. Під час просторового аналізу малюнків дітей-сиріт з особливими потребами часто було виявлено скупченість елементів, що вказує на певну обмеженість особистісного простору, соціальну та емоційну депривованість, незадоволеність потреби дитини в емоційних стосунках з оточенням. Локалізацію основного малюнка в нижній частині аркуша ми інтерпретували як сподівання на майбутнє, невпевненість у власних силах, інертність, знижену ініціативність, незацікавленість своїм становищем в соціальному середовищі. Після проведення курсу занять дельфінотерапії малюнки дітей характеризувались більш ширшою локалізацією елементів та зміщенням до середини аркуша.

При спостереженні за дітьми в процесі проведення занять ми можемо відзначити, що майже всі діти-сироти з особливими потребами мали труднощі, які супроводжувались почуттям тривоги, незадоволеності. Якщо, діти на перших заняттях, були скуванні, важко йшли на контакт, були замкнуті, то після 2–3 занять у них спостерігались позитивні зміни у сфері міжособистісного спілкування. Найсуттєвіші порушення у дітей з особливими потребами, це: підвищена емоційна лабільність, підвищена афективна збудливість, зміни настрою. Майже у всіх дітей спостерігались значні труднощі, пов'язані з усвідомленням змісту складних завдань у процесі індивідуальних занять і не розумінні ними інструкцій тренера.

У значної частини дітей на початках спостерігалось, роздратування, агресивна поведінка, яка поєднувалась зі страхом, виникали прояви непередбачуваної поведінки, дисфорії (епізодичні розлади настрою), афективні розлади, які проявлялися у вигляді особливого, нічим не мотивованого підвищення настрою — ейфорії. У такому стані діти ставали не чутливими до об'єктивної реальності. Спостерігаючи за дітьми на кінцевому етапі занять, ми фіксували агресивні прояви та прояви ейфорії тільки, як правило, у вільній грі. Після проведення курсу занять дельфінотерапії у дітей-сиріт з особливими потребами констатовано позитивні зміни в афективній сфері, покращення емоційної саморегуляції, діти частіше проявляли ініціативу у грі, у них яскравіше почали проявлятись навички комунікації, міжособистісної взаємодії, діти стали більш спокійними, менш дратівливими. Відтак, підсумовуючи вище викладене, можна констатувати, що у дітей-сиріт з особливими потребами відбулись позитивні зміни в особистісному розвитку загалом.

Висновки. Узагальнюючи результати теоретичного та емпіричного дослідження можна стверджувати, що застосування дельфінотерапії у реабілітації дітей-сиріт з особливими потребами має значний позитивний вплив на їх особистісний розвиток. Однак, сьогодні недостатньо досліджень, які б детально розкривали можливості застосування психодіагностичних методів у діагностиці емоційних порушень дітей з ДЦП, аутизмом та синдромом Дауна. Проведене нами емпіричне дослідження дає підстави зробити висновок, що проективні методи володіють значними можливостями інформативного характеру: дозволяють вивчати сторони дитячої психіки, які складно досліджувати іншими методами, актуалізують приховані мотиви, тенденції проявів емоційних порушень дітей з особливими потребами. Але, будучи ефективним засобом дослідження емоційних порушень дітей з особливими потребами, проективні методи вимагають пильної уваги практичних психологів. Слід пам'ятати про суб'єктивність в інтерпретації результатів: у кожному графічному зображенні, яке можна розглядати як невербальне повідомлення, залишається щось специфічно індивідуальне. Це і створює труднощі об'єктивного «прочитання» малюнків в проективних тестах. При цьому об'єктивність і достовірність отримання якісних та кількісних даних досягається тільки за допомогою чіткого організованого процесу психодіагностичного дослідження з дотриманням усіх процедур діагностики.

Дельфінотерапію доцільно застосовувати як дієвий метод для компенсації деприваційних порушень у дітей-сиріт, які виховуються у дитячих будинках та інтернатах, з метою активізації їх особистісного потенціалу. Однак, слід відзначити, що метод дельфінотерапії є досить коштовним. Залучення благодійних організацій, розробка проектів для реабілітації дітей-сиріт з особливими потребами, які виховуються в інтернатних закладах засобами дельфіноторепії та їх реалізація могла б значно покращити становище обездолених дітей.

Список використаних джерел:

1. Лукина Л.Н. Дельфины в системепсихофизическойреабилитации людей / Лукина Л.Н. — Севастополь: НПЦ «Акоси–Гидрофизика» 2007. — 170 с.
2. Нагорна О. Б. Особливості корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: [навч.-метод. посібн.]. / О. Б. Нагорна. — Рівне, 2016. — 141 с.
3. Пантюк Т. І. Основи корекційної педагогіки: [навч.-метод. посібн. 2-ге вид., доповн. і переробл.] / Т. І. Пантюк, О. В. Невмержицька, М. П. Пантюк. — Редакційно-видавн. відділ ДДПУ. — Дрогобич, 2009. — 324 с.
4. Чуприков А.П. Дельфинотерапия. Dolphin assisted therapy / А.П.Чуприков, Н.Ю.Василевская, С.В.Келюшок [и др.]. — Одесса: «Астропринт», 2008. — 40 с.
5. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. — Санкт-Петербург: «Дидактика Плюс», — 2001. — 272 с.
6. Nathanson D. Dolphin Human therapy: A Professional Association Dedicated to Helping Disabled Children / Nathanson D. // J. Acoust. Soc. Amer. — 2001. — Vol. 5. — P. 1123–1127.
7. Kanner L. Autistic dsiturbances of affective contact // The Nervous Child. — 1943. 217–250 c.

УДК: 37.06:377.8.001.7(043.3)

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ДО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

О. В. ПОЛЬОВИК

Вступ. Соціальна адаптація студентів з особливими потребами до навчально-виховного процесу у ВНЗ є складним соціально-педагогічним процесом. Результати теоретичного аналізу наукової літератури дозволили встановити, що для розв'язання цієї проблеми доцільно скористатися висновками досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема Г. Будаєвої (соціальна адаптація інвалідів з ураженням опорно-рухового апарату в сучасному суспільстві) [1], Т. Гребенюк (соціально-психологічна адаптація інвалідів з вадами зору до навчання у вищих навчальних закладах) [2], С. Жиліної (соціально-економічна адаптація інвалідів в сучасному суспільстві [3], Л. Зданевич (адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності) [4], Т. Кандаурової (гендерний аспект соціального стану і адаптації особи з обмеженими можливостями) [5], К. Каткенова (управління соціально-педагогічною адаптацією дітей з обмеженими фізичними можливостями в умовах спеціальної освітнього закладу) [6], М. Кісельова (соціально-педагогічні умови адаптації студентів у педагогічному коледжі) [7], Т. Комар (особливості соціально-психологічної дезадаптації студентів з обмеженими можливостями та їх психокорекція) [14], Л. Кошельової (соціально-педагогічна адаптація дітей з обмеженими можливостями) [8], І. Облєс (педагогічні умови професійної адаптації викладача вищого навчального закладу) [9], О. Плотникової (дидактична адаптація студентів першого курсу вищого педагогічного навчального закладу) [10], В. Скрипник (особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників з особливими потребами) [11], О. Тюріна (психологічна адаптація інвалідів з наслідками дитячого церебрального паралічу) [12], В. Штифурака (адаптація студентів-першокурсників в умовах вищого навчального закладу) [13] та інших.

Мета статті — теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови соціальної адаптації студентів з особливими потребами до навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах.

Результати дослідження. Узагальнення аналізу зазначених праць дозволило нам зробити висновок, що основними умовами успішної соціальної адаптації студентів до навчання у ВНЗ є: активне залучення студентів до громадського життя факультету і групи; формування позитивної мотивації студентів до навчання та її спрямування на розвиток саморегуляції; активне формування комунікативних відносин викладачів зі студентами; надання допомоги першокурсникам у професійній адаптації; активне формування умінь навчальної діяльності: чим вищий рівень їх сформованості, тим вагоміші передумови для подолання студентами адаптаційних труднощів, досягнення позитивних результатів у навчанні; створення мотиваційного спрямування на формування умінь навчальної діяльності педагогів та студентів; забезпечення ставлення до особистості студента на основі визнання його індивідуальності, стимулювання самовираження; забезпечення можливості особистості повністю реалізувати себе; системна організація навчально-виховного процесу, яка забезпечує єдність усіх його компонентів з визначенням оптимальної структури, змісту, методів; забезпечення у навчальному процесі взаємозв'язку процесів навчання, розвитку і саморозвитку, виховання і самовиховання, педагогічного керівництва і співпраці; відповідність цілей діяльності студента та викладача, відповідність діяльності викладача способу засвоєння змісту того, що вивчається; активне включення студентів у навчально-пізнавальну діяльність на оптимальному для кожного індивіда рівні складності; впровадження адаптаційних заходів, спрямованих на усвідомлення сутності професійної адаптації, розвиток професійної адаптивності; реалізації в освітньому процесі положень особистісно-орієнтованого та контекстного підходів, його орієнтації на формування психолого-педагогічної компетентності студентів; запровадження педагогічного супроводу професійної адаптації студентів; організація соціально-психологічної адаптації на основі узгоджених дій всіх управлінських ланок ВНЗ; реалізація системи діагностичних заходів, що виявляє рівні адаптації, її особливості; реалізація аксіологічного підходу в освітньому процесі вищого навчального закладу; забезпечення оптимізації процесу адаптації через управління та взаємодія всіх суб'єктів даного процесу; створення умов для особистісного саморозвитку студента; забезпечення розвитку пізнавальної самостійності студентів, яка впливає на успішність навчання і самореалізацію; розвиток комунікативних умінь студентів під час їх самореалізації у ВНЗ; формування у студентів адекватної Я-концепції, структури потреб і мотивів; створення належних матеріальних, санітарно-гігієнічних та естетичних умов тощо.

Що стосується студентів з особливими потребами, то крім зазначених науковцями пропонуються й інші заходи, дотримання яких є необхідним для успішної соціальної адаптації студенті. Зокрема, мова йде про необхідність: проведення індивідуальної психокорекційної роботи із окремими студентами-інвалідами; спрямування соціально-педагогічної діяльності ВНЗ на сприяння процесу адаптації та інтеграції студентів з обмеженими можливостями; запровадження програми психологічного супроводу дезадаптованих першокурсників з обмеженими можливостями. Вона включає психокорекційну, профілактичну роботу з інвалідами: методи соціально-психологічного тренінгу, психодрами, арттерапії, програвання психотравматичних ситуацій, вправи на розвиток психологічної культури тощо; організації діяльності служби персональних помічників в організації самостійної роботи студентів-інвалідів; проведенні додаткових консультацій виклада-

© О. В. ПОЛЬОВИК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

чами, які працюють в інтегрованих групах; адаптації навчальних лекційних курсів, завдань та навчальних демонстрацій з урахуванням присутності на заняттях студентів з особливими потребами; перекладу в адаптивні форми навчальних та навчально-методичних посібників; організації навчання студентів-інвалідів роботі на ПК; залучення студентів з особливими потребами до громадських та культурно-масових заходів; проведення психологічних тренінгів.

Крім того, на думку Т. Гребенюк, реабілітаційно-адаптаційний супровід студентів-інвалідів у ВНЗ повинен бути організований з дотриманням певних принципів, зокрема:

– відповідності змісту і форм реабілітаційно-адаптаційного супроводу цільовим установкам і умовам професійно-освітньої діяльності інвалідів;

– актуалізації реабілітаційно-педагогічних засад керівництва професійно-освітньою діяльністю інвалідів на всіх його рівнях;

– опори на інтегрований (змішаний) колектив інвалідів і студентів;

– опори на цілеспрямовану активність інвалідів з підготовки до самостійної діяльності в професійно-освітній сфері;

– врахування індивідуально-педагогічних характеристик реабілітаційного потенціалу студентів-інвалідів;

– спрямованості на всебічну соціальну адаптацію;

– безперервності реабілітаційно-адаптаційного супроводу в межах навчального процесу у ВНЗ;

– взаємозв'язку у реабілітаційних заходах медичного, технічного, педагогічного та психологічного супроводу [2].

Таким чином, результати аналізу досліджень зазначених вище вчених дозволяють нам зробити висновок про те, що на сьогодні існують різні підходи до вирішення педагогічними шляхами проблеми адаптації студентів до навчально-виховного процесу у ВНЗ. Крім того спостерігається відсутність єдиних принципів класифікації адаптації, змісту її різновидів та їхнього взаємозв'язку. З огляду на багатоманітність пропонованих педагогічних умов адаптації студентів до навчального процесу можна виділити низку аспектів: фізіологічний, дидактичний, соціально-педагогічний та професійний.

Фізіологічний аспект адаптації — це зміна усталеного динамічного стереотипу, формування нової системи умовно-рефлекторних зв'язків, пристосування до середовища, у якому існують нові бар'єри для студентів з різними типами захворювань.

Дидактичний аспект адаптації забезпечує поступове введення в сферу системи навчання ВНЗ (підготовку до нових форм і методів роботи у вищому навчальному закладі, вироблення навичок самостійності в навчальній та науковій роботі).

Соціально-педагогічний аспект адаптації пов'язаний зі складнощами засвоєння нових норм, встановлення і підтримання студентом певного соціального статусу в новому колективі, який до того ж тільки формується.

Професійний аспект спрямований на формування загальних уявлень про характер вимог, які висуває майбутня професія до особистості та готовності студентів до успішного оволодіння обраною професійною діяльністю.

У дослідженні ми виходимо з того, що особистість студента з особливими потребами одночасно є об'єктом і суб'єктом адаптації, тобто вона не тільки пристосовується до нового середовища, але й змінює його (необхідність створення у ВНЗ безбар'єрного навчального середовища для навчання студентів з особливими потребами, організація різних видів супроводу навчання студентів-інвалідів, кураторство тощо). Педагогічне середовище — це обставини життєдіяльності студента у вищому навчальному закладі, в групі, на лекції, в кабінеті, на перервах, в процесі самостійної роботи та ін. Можна відмежувати макросередовище умови конкретного заняття (викладач, зміст, форми, методи роботи) та мікросередовище, наприклад, заглиблення студента в умови розв'язання певного завдання в ізольованості від зовнішніх обставин. Це — різноманітні види педагогічних ситуацій (середовищ). Завдання педагогіки полягає в організації взаємодії і активізації процесів адаптації студентів до конкретного навчально-виховного середовища. Наприклад, адаптуватись до загальних умов розв'язання завдання — означає навчитися самостійно його розв'язувати. Аналогічно цьому — пристосуватися до змісту і мови конкретної галузі знань, до методу навчання, який використовується, особливостей роботи викладача та ін.

Середовище навчання і виховання може бути реальне (предметне) та інформаційне. Якщо це галузь знань (інформація), то адаптуватись означає набути здатності орієнтуватись і оперувати в тій ситуації, яку вони створюють, наприклад, встановлювати зв'язки понять, оперувати елементами знань. При цьому слід пам'ятати, що і орієнтування і оперування, які виконують пізнавальну функцію, завжди пов'язані з прагненням активного суб'єкта вийти за межі середовища діяльності.

На думку вчених, які досліджували процес адаптації студента до умов навчання у ВНЗ, під час його перебігу виконуються два пізнавальних завдання:

1) розширення, доповнення знань про ситуації і способи необхідних дій (орієнтування);

2) пристосування суб'єкта до використання цих способів дій та їх удосконалення (оперування) [4; 7; 9].

Якщо немає пізнавального завдання, то немає і адаптації, немає її необхідності, тому, що все відомо і потрібно тільки стереотипно виконати певні дії.

В. Фрицюк вважає, що необхідність в адаптації виникає тільки тоді, коли студент потрапляє в нове, незнайоме для нього середовище або знайоме для нього змінюється, стає новим. Це означає, що для цілеспрямованого розвитку комплексу якостей суб'єкта необхідні певні зміни середовища його функціонування [15].

З цього не важко зробити висновок, що центральним питанням життєдіяльності суб'єкта є його адаптація до умов існування, її змістом — пізнавальний процес, а результатом — формування якостей особистості. Саме в адаптації концентровано виявляються всі біологічні і соціальні сторони життєдіяльності суб'єкта.

Отже, для студента з особливими потребами адаптація його особистості означає пристосування до умов функціонування в заданих обставинах навчально-виховного середовища. Саме в результаті адаптації можна очікувати цілеспрямованого формування очікуваних якостей особистості. Однак при цьому слід мати на увазі, що особистість характеризується активністю, пізнавальною потребою, прагненням суб'єкта виходити за власні межі, розширювати сферу своєї діяльності, діяти за межами вимог ситуації. Це приводить до появи елементів непередбачуваності у спрямуванні процесу адаптації.

Згідно з М. Ржецьким, організацію і використання педагогічної адаптації як феномена, в якому відбувається формування якостей особистості, необхідно розглядати в ракурсі існуючих методологічних принципів організації педагогічного процесу — цілеспрямованості, двосторонності, цілісності. Цілеспрямованість — це усвідомлення організації процесу і керованість. Двосторонність — забезпечення діалогічності, полісуб'єктності взаємодії учасників процесу (студента, середовища, педагога). Цілісність — врахування взаємовпливу всіх видів середовища в системі життєдіяльності людини [16].

Головне ж завдання соціальної адаптації студента з особливими потребами до навчального процесу у вищому навчальному закладі — виробити свою власну модель поведінки у відповідному середовищі, набути певних якостей (знань, умінь, навичок, звичок та ін.), які необхідні для функціонування у цьому середовищі. На основі цього відбувається виконання другорядного завдання — розвиток і формування інших супутніх якостей. Головним завданням вищого навчального закладу в контексті соціальної адаптації студента з особливими потребами — створити умови для повноцінного навчально-виховного процесу, у якому б студент відчував себе здатним до засвоєння знань, умінь та навичок, максимально полегшити сприйняття навчального матеріалу студентами з хронічними захворюваннями, створити безбар'єрне навчальне та побутове середовище, забезпечити оптимальну соціалізацію студентів до умов ВНЗ.

Визначення організаційно-педагогічних умов соціальної адаптації студентів з особливими потребами до навчально-виховного процесу у ВНЗ потребує узагальнення причин, які найбільше впливають на зазначений процес. У попередніх підрозділах нами було встановлено, що швидкість і ступінь адаптації студентів неоднакові і залежать від низки зовнішніх і внутрішніх чинників. Якщо провести їх узагальнення, то до зовнішніх чинників, які впливають на соціальну адаптацію студентів з особливими потребами можна віднести взаємовідносини в студентській групі, взаємовідносини з викладачами, адміністрацією ВНЗ, побутові умови. До внутрішніх чинників, які впливають на соціальну адаптацію, відносяться: стан здоров'я, рівень тривожності, адаптивні уміння, важкість хронічного захворювання, мотивація діяльності, пізнавальні інтереси, індивідуально-характерологічні особливості особистості студента. Результати емпіричних досліджень дозволили також виділити труднощі дидактичного характеру — значне навчальне навантаження, невміння конспектувати лекції, нові форми та методи навчання, недостатність вмінь виконувати самостійну роботу, побутові труднощі, особливо для, пов'язані з самообслуговуванням та просторовою орієнтацією, труднощі, пов'язані зі встановленням міжособистісних стосунків зі зрячими.

Результати аналізу спеціальної літератури (праці Т. Гребенюк, В. Денискіна, В. Кантор, Г. Нікуліна, Є. Синьова, С. Федоренко, В. Феоктістова та ін.) дозволили виділили три групи причин, які найбільше впливають на соціально-психологічну адаптацію та інтеграцію студентів інвалідів в системі вищої школи. Це причини загально-психологічного, спеціально-особистісного, пов'язаного з глибокими вадами здоров'я, та соціального змісту.

Загально-психологічні причини включають рівень сформованості практичних і соціально значущих навичок у студентів з важкими хронічними захворюваннями, які дозволять їм вести самостійне життя в умовах ВНЗ інтегрованого типу (високий рівень шкільної підготовки, тобто достатня інформативність та інформованість; особливості володіння елементами навчальної діяльності у ВНЗ; комунікабельність та відсутність емоційно-вольових порушень).

Спеціально-особистісні причини включають правильне усвідомлення студентами свого дефекту і відповідне ставлення до нього; наявність установки на соціальну інтеграцію; наявність позитивного мотиву на продовження навчання та віру в успішність наступної професійної діяльності.

До соціальних причин відносяться неготовність сучасних ВНЗ до створення для інвалідів оптимальних умов для їх професійно-освітньої діяльності (інформованість суспільства про життя і діяльність інвалідів; можливості і особливості їх професійної освіти, сформованість єдиних підходів до вступу інвалідів до ВНЗ; пристосованість архітектурного середовища для безбар'єрного доступу інвалідів, державна гарантія матеріального забезпечення, працевлаштування, соціального захисту інвалідів тощо).

Таким чином, нами здійснено узагальнення висновків психолого-педагогічних та соціологічних наукових досліджень, а також причин, які найбільше впливають на соціальну адаптацію студентів з особливими потребами до навчально-виховного процесу на предмет виокремлення організаційно-педагогічних умов, впровадження яких у ВНЗ може покращити зазначену адаптацію.

Щодо теоретичного аналізу, то його результати дозволяють зробити висновок, що у наукових дослідження вченими пропонується три групи умов, які можуть покращити процес соціальної адаптації:

1) дидактичні, що стосуються змісту, форм та методів навчально-виховного процесу зі студентами з особливими потребами;

2) соціальні, які включають впровадження заходів соціальної інтеграції інвалідів у студентське середовище;

3) матеріально-побутові, що мають на меті забезпечення архітектурного середовища для безбар'єрного доступу інвалідів до засобів навчально-виховної діяльності.

Нами виділено також основні причини, які найбільше впливають на соціально-психологічну адаптацію та інтеграцію студентів з особливими потребами до умов навчання у ВНЗ. Це причини загально-психологічного, спеціально-особистісного та соціального змісту.

Під час проведення констатувального етапу дослідження на предмет стану соціальної адаптації студентів з особливими потребами до навчально-виховного процесу встановлено, що студентам з інвалідністю або тяжкими хронічними захворюваннями характерним є підвищення: показників емоційного збудження, тривожності, нейротизму; зниження комунікабельності, емоційної стійкості, самоконтролю, соціальної сміливості, успішності, уважності й зосередженості на заняттях; поява почуття неповноцінності у стосунках із товаришами, вчителями, батьками, а в поведінці в цілому — надмірна сором'язливість; скарги на погане самопочуття, сон; втрата інтересу до навчання. Внаслідок цих проявів розвиваються неадекватні форми реагування, симптоми порушення поведінки, емоційні розлади різного ступеня.

Висновок. З огляду на викладене, а також з урахуванням досвіду науковців, які в тій чи іншій мірі досліджували процес соціальної адаптації студентів до навчально-виховного процесу, ми висуваємо припущення, що 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.

Конкретний зміст, форми, методи та засоби визначених організаційно-педагогічних умов, особливості їх впровадження під час навчально-виховного процесу є **перспективою подальших наукових розвідок**.

Список використаних джерел:

1. Будаева, Г. С. Социальная адаптация инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата в современном российском обществе : На материалах Республики Бурятия : автореферат дис. ... кандидата социологических наук : / 22.00.04 / Будаева Г. С. — Бурят. гос. ун-т Улан-Удэ, 2005. — 214 с.
2. Гребенюк, Т. М. Соціально-психологічна адаптація інвалідів з вадами зору до навчання у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08 / Гребенюк Т. М. — Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К. 2008. — 215 с.
3. Жилина, С. А. Социально-экономическая адаптация инвалидов в современном обществе : автореферат дис. ... кандидата экономических наук : 08.00.05 / Жилина С. А. — Ин-т соц.-эконом. проблем народонаселения РАН Москва. 2004. — 188 с.
4. Зданевич, Л. В. Адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності: Дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Зданевич Л. В. — Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К. 2003. — 249 с.
5. Кандаурова, Т. И. Социальное положение и адаптация личности с ограниченными возможностями: гендерный аспект: Дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Кандаурова Т. И. — Москва. 2004. — 204 с.
6. Каткенов, К. А. Управление социально-педагогической адаптацией детей с ограниченными физическими возможностями в условиях специального образовательного учреждения: Дис. ... канд. пед. наук :13.00.01 / Каткенов К. А. — Костанай, 2004. — 188 с.
7. Киселев, Н. М. Социально-педагогические условия адаптации студентов в педагогическом колледже: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Киселев Н. М. — Оренбург. 2000. — 176 с.
8. Кошелева, Л. Н. Социально-педагогическая адаптация детей с ограниченными возможностями: Дис. ... канд. пед. наук :13.00.01 / Кошелева Л. Н. — Москва. 1998. — 198 с.
9. Облєс, І. І. Педагогічні умови професійної адаптації викладача вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Облєс І. І. — Класичний приватний ун-т. — Запоріжжя. 2008. — 257 с.
10. Плотникова, О. Б. Дидактична адаптація студентів першого курсу вищого педагогічного навчального закладу (на матеріалі вивчення іноземної мови): Дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Плотникова О. Б. — Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К., 2001. — 168 с.
11. Скрипник, В. А. Особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників з особливими потребами : дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Скрипник В. А. — Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. — Хмельницький, 2006. — 204 с.
12. Тюрин, А. В. Психологическая адаптация инвалидов с последствиями детского церебрального паралича : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.04 / Тюрин А. В. — МГУ им. М. В. Ломоносова Москва, 2000. — 190 с.
13. Штифурак, В. С. Адаптація студентів- першокурсників в умовах вищого навчального закладу: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Штифурак В. С. — Київський держ. лінгвістичний ун-т. — К., 1998. — 202л.
14. Комар, Т. О. Особливості соціально-психологічної дезадаптації студентів з обмеженими можливостями та їх психокорекція: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Комар Т. О. — Вінницька філія відкритого міжнародного ун-ту розвитку людини «Україна». — Хмельницький, 2004. — 238 с.
15. Фрицюк, В. А. Адаптація студентів до навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі / В. А. Фрицюк / Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Головний редактор: Сметанський Микола Іванович. Вінниця, 2007. Випуск 20. http://nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nzvdpu/texts.html. — Заголовок з екрану.
16. Ржецкий Н. Н. Лекции по педагогике: фундаментальные основы / Ржецкий Н. Н. — К.: ЧП «ДАН», 2001. — С.10–18.

УДК 364.6:316.362:37.013.42:616.896-053.2

ЯКІСТЬ ЖИТТЯ СІМЕЙ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ: КОНЦЕПЦІЯ ТА ЧИННИКИ

Т. В. СЕМИГІНА
О. Ю. СТОЛЯРИК

Вступ. Виховання дитини з особливими потребами, зокрема з розладами спектру аутизму (далі — РСА) є складним соціальним процесом як для самої дитини, так і для батьків. В ранньому дитинстві, сім'я — те соціальне мікросередовище, яке грає ключову роль в терапії, корекції поведінки, формування соціальних компетенцій у дитини з аутизмом.

Сім'ї, виховуючи дитину з порушеннями розвитку, стикаються з багатьма труднощами: тягар постійного догляду за дитиною, фізичні втрати внаслідок постійного догляду, фінансові труднощі, пов'язані з перебуванням одного з членів родини вдома, як опікун чи доглядальник і, як наслідок, соціальна ізоляція, стигматизація, сімейна напруга [13]. Водночас дослідження наголошують на позитивному впливі дитини з аутизмом на життєдіяльність сім'ї [9].

Наразі актуальною є проблема доступності соціальних, медичних, освітніх послуг та стигми при РСА, яка створює труднощі в функціонуванні сім'ї, взаємодії в середині родини, благополуччі і здатності її членів брати активну участь у різних соціальних процесах (соціалізація, трудова діяльність, рекреація). Ці аспекти сімейного функціонування охоплює концепція якості життя сім'ї (що вимірює ступінь задоволення потреб родин та кожного її члена, зокрема [8]. Дослідження якості життя сім'ї покликане віднайти копінг-стратегії, способи соціальної, функціональної, інструментальної підтримки для забезпечення життєдіяльності сім'ї і максималізації її внутрішніх та зовнішніх ресурсів [3].

Мета статті — на основі системного аналізу результатів проведених досліджень — визначити зміст конструкту якості життя сім'ї, виявити різнорівневі елементи цієї концепції та їх зв'язок з функціональністю родин, що виховують дітей з РСА, виокремити фактори впливу на загальну сімейну систему та на різнопланові сфери життя сім'ї. Під час аналізу використано загальнонаукові методи аналізу та синтезу, узагальнення.

Результати дослідження. Перша міжнародна дослідницька ініціатива вивчення якості життя сім'ї розпочалась в 1997 р., за сприяння та співпраці дослідників з Австралії, Канади та Ізраїлю, в ході якої було виокремлено дев'ять сфер: здоров'я сім'ї; фінансове благополуччя; сімейні стосунки; соціальна підтримка; послуги, пов'язані з інвалідністю; духовні и культурні цінності; трудова діяльність, дозвілля та задоволення життям; участь у суспільних і громадських процесах [2].

Згідно із визначенням Спеціальної дослідної групи з якості життя, якість життя — багатовимірне поняття, яке включає в себе матеріальне і фізичне благополуччя, міжособистісні відносини, соціальну інтеграцію, розвиток особистості, самовизначення та права, які імплементує статус інваліда. Якість життя сім'ї враховує такі параметри, як: динаміка сім'ї, наявність члена сім'ї з інвалідністю та орієнтовану на родину соціальну політику, що включає спектр соціальних, медичних, педагогічних послуг [7]. Ця концепція стала актуальною темою для досліджень в області соціальної роботи з людьми з інвалідністю та членів їхніх родин, особливо в якості засобу демонстрації впливу політики, соціальних інтервенцій та копінг-стратегій підтримки родин з РСА [12].

Для організації соціальної роботи з сім'ями, які виховують дітей із РАС, корисною видається теорія якості життя сім'ї, яка включає в себе елементи різних рівнів: фактори підтримки на індивідуальному рівні (особистісні характеристики дитини, вік, специфіка діагнозу та симптоматика поведінки, адаптивний потенціал, рівень функціонального та інтелектуального розвитку, ментальне здоров'я вік, специфіка діагнозу, соціальна інтеграція, інвалідизація, суб'єктивні переконання), фактори підтримки на сімейному рівні (сім'я як система, двосторонній вплив на неї окремих члени сім'ї, динаміка розвитку, демографічні, соціально-економічні і культурні характеристики сім'ї, міжособистісні відносини, комунікація, стигма), підтримка сім'ї як системи або системна підтримка (продуктивність родини, формальні та неформальні джерела соціальної підтримки, практики та програми інтервенцій, інформаційні та системні послуги) [16]. В цій моделі всі елементи взаємопов'язані та здійснюють двосторонній динамічний вплив одне на одного (Рис.1). Наприклад: діагноз впливає як на поведінку дитину, так і на кожного члена індивідуально, погіршує рівень згуртованості сім'ї, внутрішньо сімейні стосунки, що в свою чергу провокує стрес, який впливає на рівень продуктивності родини та її адаптованість в суспільстві).

© Т. В. СЕМИГІНА
© О. Ю. СТОЛЯРИК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

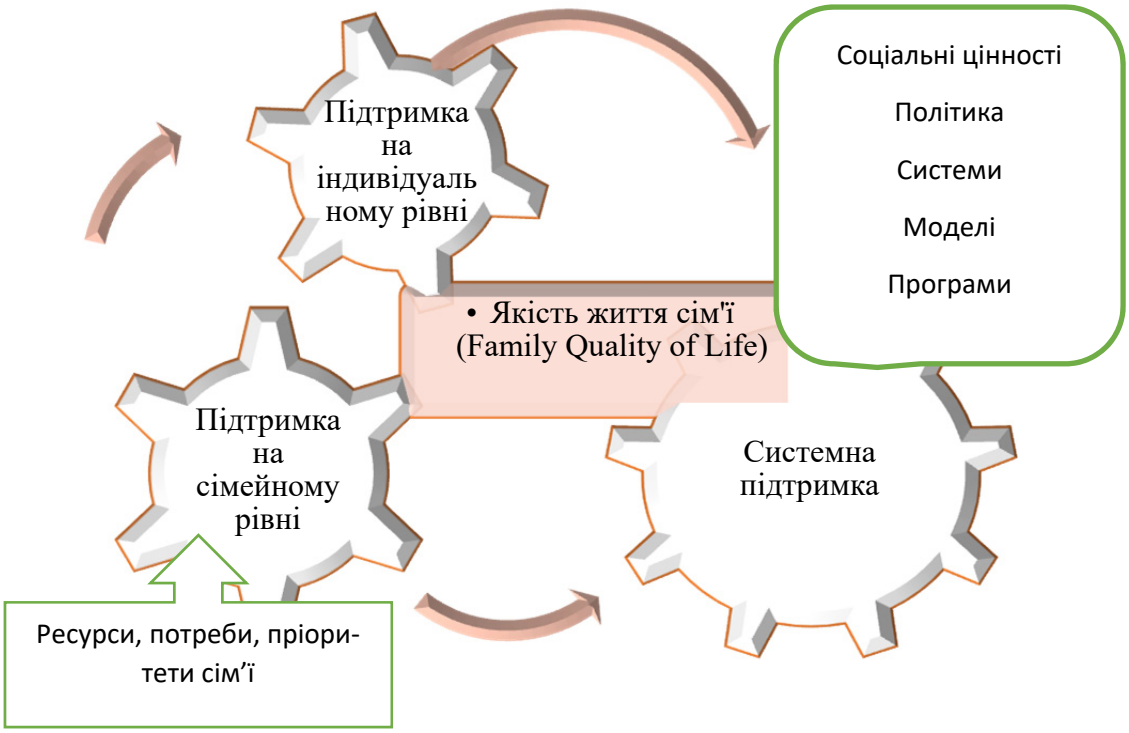


Рис.1. *Концепція якості життя сім'ї*
Складено авторкою на основі [16].

Д. Постон та інші науковці, досліджуючи якість життя сім'ї, згрупували фактори впливу на дві категорії: ті, що відносяться до кожного окремого члена і їх унікальний вплив на загальну сімейну систему (індивідуально-орієнтовані) і ті, що відносяться до більш широкої сімейної одиниці (орієнтовані на сім'ю) [10]. Саме ці фактори формують основу, розповсюдженої в теперішній час шкали виміру якості життя сім'ї [7]. На рис. 2 представлено узагальнення цих факторів.

Індивідуально-орієнтовані фактори

- емоційне благополуччя
- соціальне благополуччя
- екологічне благополуччя
- фізичне та ментальне здоровя
- продуктивність (освіта, трудова діяльність, рекреація, соціалізація)

Сімейно-орієнтовані фактори

- щоденне сімейне життя
- сімейна взаємодія (міжособистісні відносини, комунікація)
- фінансове благополуччя
- стійкість (резілієнс)
- виховання дитини

Рис. 2. *Фактори якості життя сім'ї, де є особа з РСА*
Складено авторкою на основі [10].

Аналіз наукової літератури доводить, що якість життя включає в себе поняття нерозривного зв'язку між дитиною з аутизмом і його родиною, вплив кожного члена сім'ї на інвалідність та вплив самої інвалідності на окремих членів і родину загалом. Наразі вчені вважають, задовільною якість життя сім'ї є не лише тоді, коли сім'ї мають такі ж можливості як і інші, а й тоді, коли вони наділені ресурсами та соціальною підтримкою, які використовують при подоланні труднощів [2].

Нам імпонує позиція Е. Гардінер, яка пропонує розглянути якість життя сім'ї крізь призму таких характеристик, як: 1) характеристика дитини з аутизмом, 2) характеристика родини та 3) соціальні (службові) характеристики [4]. Зупинимось детальніше на цих характеристиках.

Дослідження ***характеристик дитини*** вивчали, як впливає постановка діагнозу на функціональність сім'ї [8; 13]. Зокрема вивчались такі особливості, як: поведінкові прояви, деструктивна поведінка, самостимуляція. Дитина з розладом спектру аутизму за зовнішніми показниками нічим не відрізняється від

нормотипових дітей, однак характеризується порушенням невербальної комунікації, складністю встановлення зорового контакту, зниженням здатності до адекватного емоційного реагування на зовнішні стимули. Схильна до поведінкових девіацій у вигляді відмови, агресії, самостимуляції, сенсорних реакцій, що викликає непорозуміння навколишніх, яке переходить в гнів, образу, протест, навішування ярликів як на саму дитину, так і на членів її родини, формує у батьків почуття сорому за поведінку їхньої дитини, персоналізацію провини, відчуття зниження рівня життєдіяльності, набутої безпорадності, обмеження прав, провокує виникнення стресу та депресій.

Науковці — для виявлення стресу батьків — використовують модель сімейної адаптації Double ABCX. Ця модель розглядає діагноз дитини як стресор, з яким сім'я повинна справитись. Деякі характеристики дитини, зокрема проблемна поведінка, важкість симптомів аутизму, низький рівень адаптивного потенціалу, порушення інтелектуального розвитку вважають чинниками, що посилюють рівень стресу у батьків та впливають на якість життя сім'ї [11].

Дослідження ***сімейних характеристик*** були зосередженими на впливі конкретної характеристики сім'ї (матеріально-економічне становище, релігійні вірування та моральні цінності, соціальна інтеракція тощо). Дослідження економічних показників родини, визначило його не суттєву роль для сім'ї, хоча підтвердили, що високий дохід може бути чинником, що знижує вплив інших стресорів [14].

Д. Хіггінс, С. Бейлі, Д. Пірс при дослідженні факторів, що впливають на функціональність та якість життя сім'ї виявили в опитуваних низьку самооцінку батьків, незадоволеність подружнім життям, несформовану родинну згуртованість, низький адаптивний потенціал і визначили потребу родин в програмах соціальної підтримки, інтервенцій, копінг-стратегій, націлених на зміну внутрішньо сімейних відносин, покращення якості їхнього життя [5]. Інші дослідження свідчать про проблему незадоволених матеріальних, економічних, соціальних, культурних потреб у батьків, що призводить до фрустрації, стресу та депресії [1]. Варто зауважити, що у сім'ї, що виховує дитину з РСА є обмежений доступ до соціально-культурного середовища, де вони можуть реалізовувати себе в повній мірі, отримувати певні блага, користуватись послугами, адже специфіка діагнозу накладає певні обмеження на їхню мобільність та активність.

Слід звернути увагу, що дослідження впливу релігійних цінностей на якість сімейного життя дитини з порушенням, дійшли до висновку, що в одному випадку, з релігійних переконань народження дитини трактується як «Божий дар» та благословення, в іншому — як покарання за гріхи. В обох випадках, батьки зазначили, що віра допомогла їх справлятись з стресом [10]. Однак, ці дослідження не є повними, адже вивчались ті родини, котрі належить до певних релігійних общин, і нема відомостей про те, як приймають діагноз батьки-атеїсти.

Дослідження «адвокатської діяльності батьків в налагодженні соціальних зв'язків, виявило, що участь в делегуванні, посередництві та адвокації інтересів своїх дітей — важливі елементи виховної діяльності, і сприяють відповідності між унікальними можливостями їхньої дитини і соціальними, освітніми, медичними послугами, які надаються [14]. Однак, при посередництві батьки витрачають багато матеріальних та особистих ресурсів. Постійний брак часу та фінансові витрати обмежують професійну діяльність, саморозвиток, відпочинок, що продукує стрес, тривогу, депресію.

Характеристики соціальної підтримки визначаються тим, що природа сімейно-соціально-професійних відносин відіграє важливу роль в конструкті «якість життя», адже умови надання соціальних, медичних, психолого-педагогічних, професійних послуг та їх якість, доступ до інформації про медико-психологічні особливості дитини і моделі інтервенцій та копінг-стратегії — важливий інструмент формування почуття впевненості та контролю над ситуацією, що склалась. Дослідження свідчать, що соціальна підтримка, як емоційна, так і інструментальна, формує батьківську успішність та вміння гнучко реагувати на кризові ситуації [11].

Співзвучним українським реаліям видаються результати дослідження сімей, що виховують дітей з РСА, під час якого виявлено, що основну соціальну підтримку, як емоційну, так і інструментальну, вони отримують від інших членів родини, зокрема дідусів і бабусь. Це допомога по догляду за дитиною, участь у делегуванні інтересів дитини в соціальних інститутах, фінансова підтримка [6]. Результати інших досліджень свідчать, що показники високої якості життя сімей притаманні тим батькам, які зайняті професійною діяльністю, що сприяє покращенню їхнього ментального здоров'я, самореалізації, розширенню можливостей соціальної підтримки [9].

Соціальним працівникам, при організації соціальної роботи із родиною, яка виковує дитину із РАС, доцільно пам'ятати про двосторонній вплив характеристик якості життя сім'ї одна на одну, адже батьки дитини, котрій притаманні складний перебіг діагнозу та симптоматика поведінки, змушені залишатись вдома, щоб забезпечувати необхідний догляд, що формує «зачароване коло» зниження якості життя сім'ї. Врахування особливості взаємодії цих компонентів, на нашу думку, дозволить напрацьовувати нові механізми соціальних втручань, що покращать життєдіяльність родини.

Висновки та рекомендації. Вивчення результатів закордонних досліджень дає підстави для узагальнення, що концепція якості життя сім'ї включає себе такі основні системні поняття, як характеристики дитини з аутизмом (специфіка діагнозу, симптоматика, поведінкові прояви, особливості адаптивного потенціалу та функціональність), характеристики сім'ї (специфіка внутрішньо сімейних відносин у підсистемах «дитина-батьки», «батьки-батьки», «дитина-батьки-суспільство», рівень економічного, матеріального, психологічного благополуччя, морально-етичні цінності та переконання батьків, виховний потенціал, функціо-

нальність родини, особистісні ресурси) та соціальну підтримку (соціальна інтеграція родини, стратегії адаптації до змін навколишнього середовища, взаємодія з суспільними інститутами, об'єкти та суб'єкти соціальної підтримки), котрі тісно взаємопов'язані та циклічно впливають одне на одного.

Поява в родині дитини з аутизмом накладає значне навантаження на сімейну систему, адже захворювання дитини впливає на всі сфери життєдіяльності. Економічні труднощі, внаслідок постійних витрат на медичні, терапевтичні послуги, соціальна ізоляція, прив'язаність сімейних потреб до потреб дитини, обмежений вибір навчально-реабілітаційних закладів, брак повноцінної рекреаційної діяльності, відсутність професійної освіти та зайнятості — причини, що впливають на адекватне функціонування родини, знижують її адаптивний потенціал. Це призводить до зниження якості життя сім'ї як соціальної одиниці, та впливає на ступінь родини керувати щоденним життям, налагоджувати взаємодію з соціальним середовищем, забезпечувати виховні процеси в середині родини, здатність до здорової комунікації, реалізації основних функцій сім'ї.

Варто відійти від розгляду проблем родини, що виховує дитину з РСА, крізь призму самої дитини. Натомість соціальні працівники мають впроваджувати комплексне опрацювання проблеми з погляду сімейно-орієнтованого та системного підходу, адже, через специфіку діагнозу, соціальна інтеграція дитини з аутизмом в суспільстві відбувається через мікросередовище родини. Якщо сім'я не здатна якісно функціонувати, забезпечувати оптимальні умови для соціалізації дитини, внаслідок низької якості життя, тоді інші механізми комплексної підтримки та супроводу дитини з аутизмом не матимуть змісту та не реалізовуватимуться в повному обсязі. Доцільно продовжити дослідження та більш детально розглянути підходи соціальної роботи з сім'ями, які виховують дітей з аутизмом, виокремити актуальні на сьогодні моделі та стратегії соціального втручання для забезпечення здорової життєдіяльності та якості життя сім'ї.

Список використаних джерел:

1. Brown H. K. et al. Beyond an Autism Diagnosis: Children's Functional Independence and Parents' Unmet Needs. *Journal of Autism Dev Disorders*. 2011. Vol. 41. P. 1291–1302.
2. Brown I., Brown R. I. Concepts for beginning study in family quality of life. *Families and people with mental retardation and quality of life: International perspective.* Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2004. P. 25–47.
3. Brown R. I., Schalock R. L., Brown I. Quality of life: Its application to persons with intellectual disabilities and their families—introduction and overview. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 2009. Vol. 6. P. 2–6.
4. Gardiner E. C. *Quality of life in families of children with autism spectrum disorder: considerations of risk and resilience*: Doctoral dissertation, Arts & Social Sciences. Simon Fraser University, 2014. Retrieved from: http://summit.sfu.ca/system/files/iritems1/ 14547/etd8631_EGardiner.pdf
5. Higgins D. J., Bailey S. R., Pearce J. C. Factors associated with functioning style and coping strategies of families with a child with an autism spectrum disorder. *Autism.* 2005. Vol. 9. P. 125–137.
6. Hillman J. Grandparents of children with autism: A review with recommendations for education, practice, and policy. *Educational Gerontology*. 2007. Vol. 33. P. 513–527.
7. Hoffman L. et al. Assessing family outcomes: Psychometric evaluation of the Beach Center Family Quality of Life Scale. *Journal of Marriage and Family*. 2006. Vol. 68. P. 1069–1083.
8. McStay R.L., Trembath D., Dissanayake C. Raising a Child with Autism: A Developmental Perspective on Family Adaptation. *Current Developmental Disorders Reports*. 2015. Vol. 2. P. 65–83.
9. Montes G., Halterman J. S. Psychological functioning and coping among mothers of children with autism: A population-based study. *Pediatrics*. 2007. Vol. 119. P. 1040–1046.
10. Poston D. et al. Family quality of life: A qualitative inquiry. *Mental Retardation*. 2003. Vol. 41. P. 313–328.
11. Pozo P., Sarria E., Brioso A. Family quality of life and psychological well-being in parents of children with autism spectrum disorders: A double ABCX model. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2014. Vol. 58. P. 442–458.
12. Schalock R. L. et al. Conceptualization, measurement, and application of quality of life for persons with intellectual disabilities: Report of an international panel of experts. *Mental Retardation.* 2002 . Vol. 40. P. 457–470.
13. Sikora D. et al. The relationship between family functioning and behavior problems in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders.* 2013. Vol. 7 (2). P. 307–315.
14. Wang M. et al. Perspectives of fathers and mothers of children in early intervention programmes in assessing family quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2006. Vol. 50. P. 977–988.
15. Wang M. et al. Parents' perceptions of advocacy activities and their impact on family quality of life. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilitie.* 2004. Vol. 29. P. 144–155.
16. Zuna N. I., Turnbull A., Summers J. A. Family quality of life: Moving from measurement to application. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities.* 2009. Vol. 6. P. 25–31.

УДК 316.6

СПОРТИВНО-ДОЗВІЛЛЄВІ ПРАКТИКИ У СОЦІАЛЬНІЙ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

Т. В. СЕМИГІНА
А. О. ЧИСТЯКОВА

Вступ. Частка дітей із порушеннями розумового розвитку у загальній дитячій популяції дорівнює близько 2,5% [5]. Відомо, що порушення розумового розвитку впливає на соціальну інтеграцію дитини та сім'ї, що виховують таких дітей [13], і ставить завдання перед соціальними працівниками щодо пошуку сучасних ефективних технологій соціальної інтеграції, а також організаційних форм її здійснення.

У процесі соціальної інтеграції дітей із порушеннями розумового розвитку та їхніх батьків вагому роль відіграють як інклюзивні, так і спеціальні спортивні і рекреаційні заклади, якими, зокрема, опікуються соціальні працівники, спрямовуючи свою діяльність на подолання перешкод для людей із інвалідністю, їхнє залучення до різного роду заходів [18]. Адже дозвілля вважають важливою складовою життя всіх людей, зокрема, й тих, які мають порушення розумового розвитку.

В Україні різні аспекти допомоги дітям із порушеннями розумового розвитку вивчала низка науковців та практиків, зокрема О. Боряк, О. Гаврилов, Р. Кравченко, В. Синьов. Специфіка виховного процесу в освітньо-реабілітаційних закладах розкрита в роботах В. Бондаря, О. Вержиховської, А. Висоцької, В. Нечипоренко, А. Шевцова та ін. У розробку теоретико-методичних засад корекційного виховання дітей з обмеженнями життєдіяльності та їхньої інклюзивної освіти значний внесок зробили І. Вдовиченко, С. Гайдукевич, А. Колупаєва, О. Нагорна, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін. Водночас тема спортивно-рекреаційної діяльності як складової соціальної інтеграції дітей із порушеннями розумового розвитку є малодослідженою сферою у нашій країні, майже відсутні розробки щодо організації спортивної реабілітації, реабілітації засобами фізкультури, оздоровлення із включенням елементу інклюзії. Хоча елементи такої діяльності наявні і відповідають ключовим положенням чинного законодавства, наприклад Закону України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю» [11]. Це актуалізує потребу у подальшому вивченні характеристик спортивно-рекреаційної діяльності як складової соціальної інтеграції та реабілітації осіб з ментальною інвалідністю.

Мета дослідження — охарактеризувати спортивно-рекреаційну та дозвіллєву складову соціальної інтеграції дітей з порушеннями розумового розвитку, визначити вплив спортивних занять на таких дітей і їхні родини. Методологія дослідження — системний аналіз вітчизняної та закордонної літератури, а також опитування фахівців, які працюють у громадській організації «Дитячий фізкультурно-оздоровчий реабілітаційний центр інвалідів «Соціум». Це єдина організація в Києві, яка повноцінно займається фізкультурно-спортивною і фізкультурно-оздоровчою реабілітацією дітей з інвалідністю, керівниками і організаторами якої, є сім'я, що має дитину з синдромом Дауна. Наразі у квітні 2019 р. було проведено шість напівструктурованих інтерв'ю з тими, хто понад п'ять років залучений до надання відповідних послуг.

Основні результати. У цілому соціальна інтеграція дітей із порушеннями розумового розвитку має спиратись на культурну модель інвалідності [12] і виходити з того, що суспільство вже накопичило чималий соціокультурний досвід щодо адаптування осіб з порушеннями розумового розвитку до достойних форм життя у громаді. Свідченням цього можна вважати створення мережі реабілітаційних та навчальних закладів, систему підготовки фахівців різних спеціальностей, а також започаткування виробництва певного приладдя, іграшок, книжок тощо.

Аналіз літератури дає підстави для віднесення до складових соціальної інтеграції дітей з порушеннями розумового розвитку наступних складових:

1) залучення дітей із порушеннями розумового розвитку до спортивних занять, які надають можливість корекції та компенсації наявних психофізичних порушень у розумово відсталих дітей [7];

2) формування практики свідомого батьківства, що зменшує рівень прояву агресивної поведінки у дітей та підвищує рівень задоволеності батьків процесом виховання й взаємодії з дітьми [16];

3) впровадження дошкільної, шкільної та позашкільної інклюзивної освіти [4], систему психолого-педагогічної підготовки дітей та підлітків із порушеннями розумового розвитку [1];

4) анімаційно-ігрові технології [8], спрямовані на розвиток та соціалізацію дитини, протидію можливій дискримінації, спільну діяльність дітей із з порушеннями розумового розвитку та нормотипових дітей, включення всіх дітей у громаду [10];

5) рекреаційно-дозвіллєва діяльність з дітьми, які мають проблеми зі здоров'ям [6; 14; 15], спортивну анімацію та інклюзивний туризм [2; 9] тощо.

До системи соціальної інтеграції та комплексної реабілітації дітей із порушеннями розумового розвитку відносять і соціокультурну реабілітацію, яка виступає одним із засобів привчання людей з інвалідністю до активного життя у суспільстві, з одного боку, і зміни ставлення суспільства до осіб з інвалідністю з іншого. Соціокультурна реабілітація дітей із порушеннями розумового розвитку передбачає їх

© Т. В. СЕМИГІНА
© А. О. ЧИСТЯКОВА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

залучення до культурних, духовно-моральних цінностей, здорового способу життя, гармонійного розвитку на основі включення в світ мистецтва і культури [13]. Проте таке визначення реабілітації більше видається схожим на «абілітацію» — набуття навичок для проживання в суспільстві, інтеграції в ньогою

Комплекс втручань із соціальної інтеграції дітей із порушеннями розумового розвитку на рівні індивіда, сім'ї, громади та суспільства (мікро-, меза- та макрорівнях), як свідчать дослідження [3], має призводити до зменшення стигми і дискримінації, що, в свою чергу, впливає на зменшення тиску на родини, які виховують таких дітей. Але головне — вони мають сприяти соціалізації самої дитини.

Слід відзначити, що втручання, здійснювані центром «Соціум» на момент проведення дослідження, орієнтовані передовсім на макрорівень, тобто на роботу з дитиною та її сім'єю. Центр надає послуги, орієнтовані на спортивну та соціокультурну абілітацію, тобто набуття фізичних та соціальних навичок, необхідних для проживання в суспільстві. На даний час в організації займається понад 100 дітей віком від 1 до 14 років, з різними видами порушень психічного і розумового розвитку. Заняття проводяться на п'яти спортивних майданчиках Києва, включаючи басейни, за рахунок добродійних і членських внесків. Тренерсько-викладацький склад складається з п'яти дипломованих фахівців з різних видів спорту, фахівців із фізичної реабілітації та соціальної роботи.

Під час проведеного нами опитування фахівці позитивно оцінили вплив занять спортом на соціалізацію дитини із порушеннями розумового розвитку. В ході напівструктурованих інтерв'ю вони висловили наступні думки:

– *«Оскільки активні фізичні вправи покращують фізичний стан дитини, то від цього вона впевненіше почуває себе у житті. Чим впевненіше дитина почуває себе, тим краще проявляє себе у соціумі»;*

– *«Завдяки спортивній інклюзії дитина має змогу спілкуватись із іншими дітьми, що сприяє адаптації в соціумі, формується командний дух»;*

– *«Відвідуючи спортивні заняття, дитина контактує з багатьма людьми: інструктором, фахівцями, іншими дітьми, батьками та батьками інших дітей. Діти вчаться вітатись, прощатись, нормам поведінки»;*

– *«Спорт дає можливість працювати в групі, розвиває навички взаємодії. Дитина вчиться способам зняття скутості та сором'язливості, набуває комунікативні уміння»;*

– *«Завдяки заняттям спортом діти з проблемами розумового розвитку знаходять собі друзів, спілкуються з іншими дітьми».*

Також, на думку респондентів, позитивним можна вважати вплив занять спортом на психологічний стан дитини та її батьків:

– *«Заняття спортом впливають на психологічний стан, розвиваються такі якості, як: цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, сміливість, ініціативність, самостійність, витримку, володіння собою. Від цих якостей відносини між батьками та дітьми будуть ближчі і стабільніші»;*

– *«Батьки спілкуються між собою та із спеціалістами, знімають психологічну напругу, стають більш відкритими»;*

– *«Психологічний і фізичний стани здоров'я тісно пов'язані. Коли людина добре почувається, то і настрій у неї відповідний»;*

– *«Систематичні спортивні заняття разом з дітьми поступово навертають до ведення здорового способу життя. Спільні переживання невдач і успіхів привчає батьків і дітей ставати більш стресостійкими, ставити досяжні цілі і перемагати, орієнтуватись на власні досягнення. Батьки вчаться радіти успіхам інших, підтримувати один одного, обмінюючись позитивними емоціями»;*

– *«Заняття спортом сприяють підвищенню самооцінки, впевненості у власних силах. Розкривають потенціал дитини, сприяють розвантаженню і зняттю психологічної напруги».*

При цьому, на нашу думку, абсолютно взаємопов'язаними є ідеї спортивної підготовки, соціокультурної реабілітації та інклюзивного простору. Результату спортивної та соціокультурної реабілітації не можна досягнути без включення дитини до інклюзивного середовища. У цьому сенсі показовими отримані нами оцінки експертів стосовно впливу інклюзивного спорту на реабілітацію дитини з розумовою відсталістю:

– *«Сам по собі спорт спрямований на розвиток особистих якостей, які допомагають особистості розкритись та проявити себе в соціумі. Діти з розумовою відсталістю, як ніхто інший потребують уваги, як у фізичному, так і в соціальному плані. Саме інклюзивний спорт цьому сприяє»;*

– *«Спорт, зокрема плавання, сприяє схудненню, лікуванню хребта та опорно-рухового апарату, сколіозів, серцево-судинних захворювань, загартуванню організму. Інклюзивне включення сприяє мотивуванню дитини до роботи і конкуренції, покращує показники на тренуваннях, соціалізує дитину і батьків»;*

– *«Спортивна реабілітація має широкий спектр корективних якостей, що впливають на розвиток дитини з розумовою відсталістю, особливо в інклюзивному середовищі. Вплив на фізичний розвиток (координація, м'язовий корсет, дрібна та велика моторика). Нормалізується психо-емоційний стан (зменшуються прояви гіперактивності, покращується концентрація та фокус уваги). Мовленнева діяльність покращується завдяки укріпленню язикового м'язу та прикладу НТ дітей»*

– *«Систематичні фізичні вправи покращують загальний стан дитини, забезпечуючи гарний обмін речовин і добре живлення клітин головного мозку. Виконуючи рухи, дитина покращує навички орієнтування у своєму тілі і просторі, вчиться контролювати свої довільні рухи. Дитина поступово вчиться чути і сприймати інструкцію фахівця і батьків, що є основою подальшого успішного навчання. Викорис-*

товується принцип «від простого до складного». Все вищезазначене сприяє розвитку артикуляційної моторики також»;

– «Спорт, зокрема інклюзивний, розвиває моторику, рівновагу, просторову орієнтацію, підвищує тонус»;

– «Інклюзивний спорт розслабляє дитину і при цьому виховує її характер».

На думку респондентів, удосконаленню моделі інклюзивної реабілітації дітей з проблемами розумового розвитку, яку зараз впроваджує центр «Соціум», сприятиме запровадження посад соціальних працівників, реалізація програми літнього оздоровлення, можливість спільного проведення дозвілля з інклюзивним компонентом та розширення спектру спортивних послуг.

Отриманні нами під час опитування оцінки позитивного впливу послуг центру «Соціум» суголосні даним досліджень, проведених у різних країнах, які доводять ефективність занять спортом та організованого дозвілля для забезпечення соціалізації та соціальної інтеграції дітей із порушеннями розумового розвитку [17; 19], соціальної адаптації родин, які виховують таку дитину [20]. Результати дослідження свідчать про потребу подальшого розгортання спортивних і дозвіллєвих заходів як інклюзивного, так і спеціалізованого призначення для дітей з порушеннями розумового розвитку.

Зауважимо, що при використанні у соціальній роботі з дітьми із порушеннями розумового розвитку сучасних спортивних та рекреаційно-дозвіллєвих практик соціальні працівники можуть відігравати ролі аніматорів, персональних асистентів, менеджерів, адвокатів прав клієнтів, а також тренерів (за умови відповідної спортивної кваліфікації) чи творчих наставників. На такий аспект діяльності соціальних працівників слід звернути увагу під час їхньої підготовки у закладах вищої освіти, де мають бути сформовані відповідні компетентності і психологічна готовність до надання послуг у межах спортивних та рекреаційно-дозвіллєвих практик.

Висновки. Спортивні та дозвіллєві заходи відіграють важливу роль у соціальній роботі з дітьми із порушеннями розумового розвитку та їхніми родинами, оскільки сприяють формуванню не тільки фізичної витривалості і набуттю соціокультурного досвіду, а й соціалізації, соціальній інтеграції та подоланню дискримінації.

Проведене нами опитування підтвердило, що існують п**ереваги включення елементу інклюзії у процес надання** спортивно-реабілітаційних послуг для *дітей із порушеннями розумового розвитку та їхніх родин.* Цілеспрямоване спілкування з однолітками поліпшує когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток дітей, а інші діти та фахівці вчаться розумінню і толерантності.

Подальшого вивчення потребують: чинники, які впливають на впровадження спортивно-рекреаційної діяльності; ефективні моделі і методики здійснення такої діяльності в українському контексті; підготовка соціальних працівників до спортивної та соціокультурної абілітації.

Список використаних джерел:

1. Бойко Г. М. Система психолого-педагогічної підготовки підлітків із синдромом Дауна до психосоціальної інтеграції в суспільство. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2004. № (3). С. 147. URL: http://ap.uu.edu.ua/article/390 (дата звернення 20.10.2019).
2. Віндюк А. В., Захаріна А. Г., Захаріна Є. А. *Організація спортивної анімації*. Запоріжжя : КПУ, 2014. 176 с.
3. Галецька І., Влох О., Животовська Л. Психологічні *аспекти стигми психічних розладів*. Львів: Вид-во Романа Романка, 2007. С. 60–96.
4. Данілавічютє Е.А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2018. №3 (87). С. 7–19.
5. Докшина Н., Самбурська Л. Діти, які мають особливості психофізичного розвитку. *Психолог*. 2004. №45. С. 22–27.
6. Кот Ю. Соціально-педагогічна характеристика форм та методів організації дозвілля у дитячих лікувальних закладах. *Актуальні проблеми соціальної сфери*. Житомир, 2014. С. 7–9.
7. Коштур Я. Корекційна спрямованість занять плаванням із розумово відсталими підлітками. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 5 (79). С. 398–408.
8. Лесіна Т. М. Анімація як інноваційний напрям соціально-педагогічної роботи в Польщі. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2012. № 2. С. 101–106.
9. Макаренко С.В. Інклюзивний реабілітаційно-соціальний туризм — новий вид реабілітації інвалідів в Україні. *Матеріали І Міжнародного симпозіму інклюзивного туризму. 27–29 жовтня 2016 р.* URL: https://udpu.org.ua/files/news/2016/11/03/file/6-7-8-9.pdf
10. Максимовська Н. О. Антидискримінаційні практики в соціальній роботі: анімаційний підхід. *SOCIOПРОСТІР*. 2019. № 8. С. 20–24.
11. *Про реабілітацію осіб з інвалідністю*: Закон України від 06.10.2005 № 2961-IV (зі змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15
12. Семигіна Т. Типологізація моделей інвалідності та їх врахування при працевлаштуванні. *Актуальні проблеми професійної самореалізації осіб з особливими потребами на ринку праці: зб. наук. праць*. Київ: ІПК ДСЗУ, 2008. С. 70–75.
13. *Соціальні послуги на рівні громади для осіб з інтелектуальною недостатністю* / За ред. Синьова В. М. Київ: Джерела, 2004. 311 с.
14. Фаласеніді Т. Соціально-культурні центри для дітей з особливими потребами. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2016. № 3. С. 191–197.
15. Bullock C. C., Mahon M. J. *Introduction to Recreation Services for People With Disabilities A Person-Centered Approach*. 4th ed. Urbana: Sagamore Publishing, 2017. 380 p.

16. Cassidy T. Leisure, coping and health: The role of social, family, school and peer relationship factors. *British Journal of Guidance and Counseling*. 2005. Vol.33(1). P. 51–65.
17. King G.A, Law M., King S. et al. Measuring children's participation in recreation and leisure activities: construct validation of the CAPE and PAC. *Child Care Health and Development*. 2007. Vol. 33(1). P. 28–39.
18. Leitner M. J. The use of leisure counselling as a therapeutic. *British Journal of Guidance & Counselling*. 2005. Vol. 33 (1). P. 32–35.
19. Ogg-Groenendaal M., Hermans H., Claessens B. A systematic review on the effect of exercise interventions on challenging behavior for people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities.* 2014. Vol. 35. P. 1507–1517.
20. Tsai E. H-L., Fing L. Parents' Experiences and Decisions on Inclusive Sport Participation of Their Children with Intellectual Disabilities. *Human Kinetics Journal*. 2009. Vol. 26(2). P. 151–171.

УДК – 376.1

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У КАНАДІ

Б. Б. ТУРКО

На сьогодні реформування інклюзивної освіти є невід'ємною складовою політики закордонних країн. Захищаючи право дітей на якісну освіту та отримання професії, виконуються основні положення Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю та Саламанської декларації. Доступність якісної освіти є вагомою складовою та передумовою забезпечення прав та рівних можливостей у житті кожної дитини, а відтак і однією з базових цінностей, що їх обстоює ЮНІСЕФ в усьому світі.

Однією з передових держав у цьому питанні є Канада, в якій надання спеціальних освітніх послуг обдарованим учням має понад 40-річну історію. Серед суб'єктів, задіяних у процесі, вагоме місце посідає Міністерство освіти. Сучасне міжнародне законодавство визнає право осіб з особливими освітніми потребами, які мають право на освіту на засадах рівних можливостей. Питанню організації інклюзивного навчання та вивченню нормативно-правових документів присвятили канадські науковці, зокрема С. Лорен-Боуі (C. Laurin-Bowie), Х. Тауел (H. Towle), Дж. Ендрюз (J. Andrews), а ткож Дж. Лупарт (J. Lupart) та інші.

Варто зазначити, що становлення інклюзивної освіти в Канаді відбувалося в межах забезпечення рівності прав громадян. Ця країна послідовно запроваджувала політику просування демократичних цінностей, беручи активну участь у розробленні Загальної декларації прав людини в 1947–1948 роках. Сьогодні Канада є учасницею семи основних міжнародних конвенцій із прав людини та закликає всі країни світу долучатися до прогресивних ініціатив [5].

Мета статті полягає в з'ясуванні особливостей нормативно-правової бази чинного законодавства Канади, що регламентує організацію інклюзивного освітнього середовища в системі освіти. Для досягнення сформованої мети застосовано теоретичні методи: аналіз та узагальнення наукової літератури, законодавчої бази у сфері інклюзивної освіти в Канаді.

Результати дослідження. Найбільш фундаментальним втіленням прав людини на міжнародному рівні є Загальна Декларація ООН про Права людини, що була прийнята у 1948 р. У стаття 26 Загальної Декларації прав людини сказано «Кожна людина має право на освіту. Освіта має бути безоплатною, хоча б на рівні початкової і загальної освіти. Початкова освіта повинна бути обов'язковою. Технічна і професійна освіта повинна бути загальнодоступною, а вища освіта повинна бути однаково доступною для всіх на основі здібностей кожного…». Хоча вона і не мала прямого відношення до осіб з обмеженими можливостями здоров'я, проте проголосила рівність прав „всіх людей без винятку". В преамбулі цього документу зазначається, „що визнання вродженої гідності та рівних і невід'ємних прав усіх членів людської спільноти є основою свободи, справедливості та миру у світі" [10].

Розробляючи міжнародну політику стосовно прав людини, Канада зважає на громадську думку, проводить консультації з іншими урядовими відомствами та неурядовими організаціями, бере участь у діалозі із закордонними колегами, уважно стежить за діяльністю парламентського комітету з прав людини. Адже, права людини – це центральна тема канадської зовнішньої політики, що має цілу низку причин, а саме : позиціонування громадянами Канади уряду як лідера у сфері прав людини через відображення й просування канадських цінностей; визнання громадянами Канади верховенства права й закону та ставлення до захисту прав не лише як до цінності, а як до обов'язку.

Наступним кроком щодо поширення інклюзивної освіти стало ухвалення у серпні 1960 р. «Білль про права громадян» *(The Bill of Rights)* і підписання Канадою договору про створення Організації з економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), *(Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)* у квітні 1961 р. Тому упродовж 1960 – 1970 рр. у Канаді домінувало переконання про рівність можливостей усіх дітей в отриманні освітніх послуг, що сприяло розширенню спеціальних освітніх послуг для дітей з обмеженими можливостями. [2].

З 1969 р. до 1971 р. тривала наполеглива праця, що передбачала розроблення закону стосовно забезпечення особливих освітніх потреб для дітей з певними вадами у розвитку. Вагомий вплив на створення закону мав опублікований звіт Комітету провінції Онтаріо «Життя й навчання» *(«Living and Learning»)* у 1968 році про мету й завдання освіти в школах Онтаріо.

Однією з перших провінцій, де розвивалася інклюзивна освіта, вважають Саскачеван, причому поступ був зумовлений соціально-економічними чинниками. Сільська, малонаселена провінція не мала фінансової змоги організувати «подвійну» шкільну систему. Звіт широко обговорювали всією країною. Унікальність звіту полягала в переконливому обґрунтуванні необхідності забезпечення права на безкоштовну, доступну загальну освіту всім учням, першорядність права батьків обирати тип освіти для дитини. Одночасно вийшов національний звіт «Один мільйон дітей» («One million children»). Характерно, що звіт зініційований національними адвокаційними групами, які працювали з дослідницькими комісіями. Робота містила результати ґрунтовних досліджень, що впливали на подальше формування політики спеціальної освіти [1, с. 198].

© Б. Б. ТУРКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

Звернемо увагу на «Стандарти для вчителів, що навчають дітей з особливими потребами у Канаді» *(«Standards for Educators of Exceptional Childrenin Canada»)* — це другий звіт національного рівня (1971 р.), в основу якого покладено трирівневу модель підготовки педагогічних кадрів. Учителеві загальноосвітньої школи доручали навчати дітей зі спеціальними потребами, що вимагало забезпечення їх якісною професійною підготовкою. Це стало основою для розроблення програми підготовки майбутніх педагогічних фахівців. Отже, Саскачеван є першою провінцією, що започаткувала обов'язковий курс з спеціальної освіти для вчителів початкової школи [6, с. 2].

Захисник прав осіб з обмеженими можливостями Х. Тоул (H. Towle) рекомендує адміністрації провінцій і територій постійно оновлювати напрями діяльності стосовно освіти дітей з обмеженими можливостями [9, с. 68]. Тому розвиток спеціальної освіти в провінціях Канади став можливим і консолідованим завдяки укладанню міжпровінційної угоди між міністрами освіти провінцій Нью-Брансвіка, Ньюфаундленда, Нової Шотландії й Острова Принца Едуарда та створенню в 1975 р. Відомства з питань спеціальної освіти провінцій Атлантичного регіону *(«The Atlantic Provinces Special Education Authority» (APSEA)).* Угода *APSEA* — унікальна для Канади (єдина серед усіх провінцій і територій), вона слугує моделлю для надання послуг на регіональному рівні. Всі витрати розподілено серед чотирьох провінцій. Угода вповноважує Відомство з питань спеціальної освіти надавати освітні послуги від народження до 21 року особам, які мають сенсорні порушення. Відомством керує Рада директорів із 12 осіб, які представляють чотири провінції. З кожної провінції до складу відомства входять заступник міністра освіти (постійний член відомства) і два додаткові члени, яких призначає віце-губернатор терміном на два роки. Правління відповідає за загальне планування й політику в галузі спеціальної освіти. Відомство керується принципами дитиноцентризму, індивідуалізації співпраці, підтримки, рівності, відповідальності, орієнтації на майбутнє [4].

Канадський закон «Про права людини*» ("Human rights")* в 1977 році був прийнятий з метою забезпечення рівних можливостей для осіб, які можуть бути жертвами дискримінаційних процесів. Він гарантує захист людей з інвалідністю. Закон спрямований на те, щоб певні групи, включаючи людей з особливими потребами, мали однакові можливості щодо умов навчання та працевлаштування. Дискримінація людей з інвалідністю заборонена Канадським Законом про права людини, який був прийнятий у 1985 році [3].

Зазнпчимо, що питання міжнародного регулювання прав дітей-інвалідів окреслено в ухваленій у 1989 році Конвенції ООН про права дитини. У Статті 23 вказано, що для забезпечення особливих освітніх потреб дитина з особливими освітніми потребами має доступу до різного виду освітніх та медичних послуг, що призводить до найбільш повного включення дитини в соціальне життя. Також у Конвенції ООН про права дитини, визнають її право на здобування безплатної початкової, середньої та повної вищої освіти та надання у випадку необхідності фінансової допомоги.

В той же час було прийнято Канадську хартію прав і свобод (Canadian Charter of Rights and Freedoms). Статут гарантує певні політичні права канадським громадянам та громадянські права кожного жителя Канади, а також захищає права канадців з обмеженими можливостями. Він покликаний об'єднати канадське населення навколо певних принципів, які втілюють ці права. Канадська хартія прав і свобод захищає індивідів перед законодавством держави і постановами державної влади та стосується федерального уряду й урядів провінції (але не поширюється на приватний сектор). Вона гарантує всім однакові привілеї та дотримання закону без жодної дискримінації [8].

Дослідження показало, що міжнародним документом у справах впровадження інклюзивної освіти стала Всесвітня декларація «Освіта для всіх» *(World Declaration «Education for All»)* 1990 року . Цей документ гаранував права всім дітям на доступ до якісної базової освіти[11].

У 1993 році Генеральною Асамблеєю ООН видані Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю *(Standard Rules on the*

Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities), у яких міститься заклик до всіх держав зробити освіту для осіб з особливими потребами невід'ємною частиною системи освіти; застосовувати в освітньому процесі гнучкі навчальні програми, які можна адаптувати до різних потреб дітей; впроваджувати безперервне навчання для вчителів та надавати їм всебічну підтримку. У цьому документі також зазначено, що місцеві громади мають формувати ресурси для забезпечення такої освіти [7].

На сьогодні кожна провінція здійснює політику та регламентує освіту по-різному, наведемо нижче огляд документів, які забезпечують організацію інклюзивного середовища у канадських закладах освіти:

• Британська Колумбія: департамент освіти розробив «Протокол запланованого залучення дітей з особливими потребами до навчання в школі».

• Альберта: залучення дітей у інклюзивні класи розглянуто в розділі 8 «Індивідуального планування програми для дітей з особливими потребами: до 12 класу».

• Саскачеван: провінція не має конкретної політики щодо планування перехідного періоду для дітей, але політика Міністерства освіти, передбачає створення умов для входження особливих дітей у освітній простір.

• Манітоба: міжвідомчий протокол щодо планування переходу, який називається "Наведення мосту з дитинства до зрілості: Протокол для переходу учнів з винятковими потребами від школи до громади».

• Онтаріо: Міністерство освіти вимагає дотримання «Індивідуального плану інклюзивної освіти для кожного учня», який навчається і має хоча б одну особливість до навчання незалежно від того, чи були вони визначені як такі, що мають інвалідність з боку Комітету з питань ідентифікації, розміщення та огляду

шкільної ради (IPRC). Міністерство також опублікувало протокол «Планування включення дитини: Посібник для ресурсів».

• Квебек: розглядає введення дітей у освітній процес в документі під назвою «Посібник із підтримки успішної реалізації шкільного включення дітей з особливими потребами, який є спільним для Міністерства освіти та Міністерства спорту.

• Нью-Брансвік: відділ міністерства освіти програм та послуг створив ресурс для залучення учнів з певними вадами від входження в шкільний простір до соціалізації під назвою: «Освіта дітей та життя дорослих».

• Нова Шотландія: регламентує Служба дитячого та студентського відділу освіти, де створено документ «Планування освіти для студентів з особливі потреби від перших років життя».

• Ньюфаундленд і Лабрадор: провінція не має конкретної політики планування, однак ця тема розглядається в документі відділу освіти з питань підтримки студентів та учнів. Освітяни керуються документом «Програмування для індивідуальних потреб: навчання учнів з розладами спектру аутизму».

• Юкон: хоча конкретної політики щодо залучення дітей немає, детально розглянуто у «Посібнику з підтримки учнівських служб» відділу освіти питання інклюзивного навчання [9].

Висновки. Отже, у галузі законодавчого забезпечення інклюзивної освіти Канада посідає одне з перших місць серед розвинутих держав світу, що засвідчують численні міжнародні ініціативи в галузі освіти дітей з особливими потребами. Внутрішні закони стосовно освіти дітей з особливими потребами відрефлектовують концепцію гуманізму «Канадської Хартії прав і свобод», що орієнтована на забезпечення добробуту всіх людей, повагу до свободи кожної особистості. Закони у сфері інклюзивної освіти Канади здебільшого передували розробленню «Конвенції про права дитини» та повністю або частково відповідали принципам міжнародного законодавства. Повне включення (інклюзія) є на сьогодні основною тенденцією розвитку освіти в Канаді. Ефективність законів Канади вмотивована забезпеченням певних умов: ставленням до людини як до вищої цінності, активністю прибічників розбудови гуманного суспільства, створенням низки комісій із вивчення проблем розвитку інклюзивної освіти, опублікуванням звітів і розробленням принципів продуктивного законодавства.

Список використаних джерел:

1. A History of Education in Saskatchewan: Selected Readings/ In B.W.Noonan, D.M.Hallman, M.Scharf (Ed.). Canadian Plains Research Center: University of Regina Press, 2006. — 235 p.
2. Canadian Bill of Rights. [Електронний ресурс] — Режим доступу: https://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/c-12.3/page-1.html
3. Human Rights Act of 1977. [Електронний ресурс] — Режим доступу: https://ohr.dc.gov/sites/default/files/dc/sites/ohr/publication/attachments/LawsAndRegs-HumanRightsAct-1977-English.pdf
4. Legal Considerations and AT in the Educational setting in Canada. [Електронний ресурс] — Режим доступу: https://snow.idrc.ocadu.ca/the-inclusive-classroom/assistive-technology-assessments/legal-considerations-and-assistive-technology-at-in-the-educational-setting-in-canada/
5. Seven principal human rights treaties which Canada has ratified. [Електронний ресурс] — Режим доступу: https://www.canada.ca/en/canadian-heritage/services/canada-united-nations-system/treaties.html
6. Standards for Special Education. [Електронний ресурс] — Режим доступу: https://education.alberta.ca/media/1626539/standardsforspecialeducation.pdf
7. Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities. [Електронний ресурс] — Режим доступу: https://www.independentliving.org/standardrules/StandardRules.pdf
8. The Canadian Charter of Rights and Freedoms. [Електронний ресурс] — Режим доступу: https://www.mcgill.ca/dise/files/dise/cdn_rights.pdf
9. Towle H. Disability and Inclusionin Canadian Education: Policy, Procedure, and Practice / H.Towle //Canadian Centre for Policy Alternatives, June 2015. — 68 p.
10. Universal Declaration of Human Rights. [Електронний ресурс] — Режим доступу: https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/eng.pdf
11. World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. [Електронний ресурс] — Режим доступу: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583

УДК 376.33

ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ СТУДЕНТІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В КИЇВСЬКОМУ КОЛЕДЖІ ЛЕГКОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ

Г. В. ЩУЦЬКА
О. Д. ТЕРЕЩЕНКО

Цивілізовані країни світу усвідомили: суспільство втрачає, якщо певна частина людської спільноти не залучена до активного і продуктивного життя, і тому перейшли до інклюзивної освіти, яка дає змогу особам самореалізуватися й отримати професію в майбутньому. А значить — на рівні з усіма приносити користь країні і суспільству. Ні для кого не секрет, що освіта визначає рівень розвитку держави. Інклюзивна ж освіта визначає ступінь розвитку суспільства, в якому ми живемо. А це — рівень підтримки один одного, рівень гуманності і толерантності у ставленні до «не таких, як ти сам» [4, с.5].

Київський коледж легкої промисловості — це фахова школа для молоді, фундаментом якої є професійна майстерність, що формує сучасне бачення розвитку технологій, дизайну та економіки індустрії. Відкриття нових освітніх програм, залучення провідних спеціалістів галузі до викладання, плідна співпраця з підприємствами стали нашою візитівкою. Історія Коледжу — це історія розвитку і становлення галузі легкої промисловості Києва та України.

Навчальний заклад засновано у далекому 1930. Коледж сповідує свою унікальну філософію — гармонійне поєднання фахової та інклюзивної освіти.

Київський коледж легкої промисловості здійснює інтегроване навчання молоді з порушеннями слуху з 1958 року. На сьогоднішній день робота по навчанню і вихованню студентів з порушеннями слуху є одним із пріоритетних напрямків діяльності коледжу.

Актуальною проблемою, яка досліджується в даній статті, є соціальна інтеграція та її складова — оптимально організований навчальний процес для осіб з порушеннями слуху у вищих навчальних закладах. Проблема пов'язана як з низкою соціальних причин, так і з удосконаленням, приведенням до відповідності сучасним вимогам теоретико-методичних підходів щодо навчання осіб з порушеннями слуху та їхнього психолого-педагогічного супроводу. Відповідно до даної проблеми визначені наступні завдання:

- здійснити аналіз організації навчального процесу осіб з порушеннями слуху у вищих навчальних закладах країн Європи, США, України;
- проаналізувати особливості навчання осіб з порушеннями слуху у вищих навчальних закладах, на прикладі Київського коледжу легкої промисловості;
- теоретично обгрунтувати та апробувати організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності навчання осіб з порушеннями слуху в умовах інтегрованого навчання у Київському коледжі легкої промисловості;
- розробити напрями підготовки для подальшої соціальної реалізації (працевлаштування) осіб з порушеннями слуху з урахуванням сучасних і перспективних потреб ринку.

Метою дослідження є аналіз проблеми освітньої інклюзії, розкриття інноваційної моделі в організації навчального процесу студентів з порушеннями слуху в Київському коледжі легкої промисловості.

Аналіз теоретичних джерел відомих сурдопедагогів (Р. Боскис, О. Дячков, С. Зиков, Ф. Рау, Т. Розанова, І. Соловйов, Ж. Шиф, М. Ярмаченко та ін.) показав значні можливості розвитку осіб з порушеннями слуху [1].

Довгий час в країнах Європи, в США особи з порушеннями слуху не мали рівних прав з іншими людьми. Формування нової культури тривало багато років. Рух протесту допоміг змінити ситуацію. Особи з порушеннями слуху, як і інші особи з обмеженими можливостями вимагали рівного доступу до соціальних послуг та суспільних благ. Так, у США існує університет для глухих людей — Галлодет, заснований у 1864 році. У 1988 році студенти Галлодетського університету висунули вимогу поставити на посаду президента університету нечуючу людину. Цей протест був названий «Глухий майдан». Американська спільнота з порушеннями слуху є досить впливовою, вона влаштувала масові страйки навколо конгресу. Іхній лозунг — «Глухий президент зараз!». Як наслідок, восьмим президентом університету Галлодета (і першим нечуючим президентом) став Ай Кінг Джордан, який обіймав цю посаду до 2006 року. Після нього всі президенти також мали порушення слуху. Це сталося внаслідок політичної згуртованості студентів. У США право людей на інклюзивне навчання закріплено на законодавчому рівні.

У Німеччині, ще на початку 70-х років XX ст., нормативно-правові акти країни свідчили, що кожна особа з особливими потребами має право на вибір навчального закладу, має бути забезпечена психолого-педагогічним супроводом, залучена до навчального процесу, незалежно від ступеню складності захворювання.

У Великобританії інклюзивна освіта почала впроваджуватися після прийняття «Акту про Освіту» 1976 року, згідно з яким всі категорії осіб з особливими потребами мають право навчатись у загальноосвітніх закладах, а у спеціальних закладах навчаються діти з важкими формами інвалідності.

© Г. В. ЩУЦЬКА
© О. Д. ТЕРЕЩЕНКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

У Франції політика в галузі освіти осіб з особливими потребами базується на керівних принципах основних міжнародних документів про освіту, прийнятих ООН та ЮНЕСКО, і спирається на напрямок створення умов для професійної підготовки фахівців, зосередження уваги на якості та привабливості навчально-виховного процесу.

В Україні довгий час спостерігалися лише поодинокі випадки навчання осіб з порушеннями слуху у вищих навчальних закладах за відсутності нормативно-правової бази. Першу групу для осіб з порушеннями слуху було відкрито у Київському технікумі легкої промисловості в 1958 році. На цьому етапі виявилася тенденція щодо збільшення кількості студентів з порушеннями слуху на противагу відсутності нормативно-правової бази, яка б забезпечувала студентам цієї категорії рівний доступ до вищої освіти.

Нині одним із пріоритетних напрямів державної політики є створення умов для здобуття якісної вищої та професійної освіти особами з інвалідністю, зокрема особами з порушеннями слуху, відповідно до їх можливостей і особливостей розвитку, про що задекларовано в Законах України "Про вищу освіту", "Про освіту", "Про фахову передвищу освіту", в Постанові №635 Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 року «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти», в Національній стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2020–2030 роки та ін.

За ініціативи Всеукраїнської громадської організації інвалідів «Українське товариство глухих» (УТОГ), Міністерство культури України внесло на громадське обговорення проект Закону України «Про українську жестову мову та умови її застосування», розроблений на виконання пункту 14 плану заходів з виконання рекомендацій, викладених у заключних зауваженнях, наданих Комітетом ООН з прав осіб з інвалідністю, до першої доповіді України про виконання Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю на період до 2020 року, затвердженого розпорядженням Кабінету Міністрів України від 28 грудня 2016 р. № 1073-р. Проектом Закону визначаються умови застосування української жестової мови як засобу спілкування осіб з порушеннями слуху.

Право осіб з інвалідністю на інтеграцію у суспільство — основний принцип міжнародних стандартів, а забезпечення дітям з інвалідністю доступу до якісної освіти є основою інтеграції та пріоритетом соціальної політики демократичних країн світу. Наша країна робить у цьому напрямку перші, але впевнені кроки. Сьогодні інклюзивна реформа є однією з найуспішніших в Україні, і саме Київ демонструє яскравий приклад професійного вирішення складних питань інтегрованого та інклюзивного навчання. Підтвердженням цьому є практичні результати реалізації підпрограми «Інклюзивна та спеціальна освіта» Міської комплексної цільової програми «Освіта Києва. 2016–2018».

Досвід інклюзивної освіти та відношення до проблем осіб з інвалідністю у країнах Європи і, особливо, у США, під час участі у Community College Administrator Progam у квітні-травні 2016 року, вразило директора Київського коледжу легкої промисловості, доктора технічних наук Ганну Щуцьку. Безумовно це спричинило значний вплив на розвиток інклюзивної освіти у Коледжі. Важливі питання забезпечення якості освіти, соціалізації, психологічної реабілітації, подальшого працевлаштування, захисту прав і інтересів осіб з інвалідністю стали пріоритетними. Розуміючи, на прикладі американських університетів та комунальних коледжів, важливість тісної співпраці навчального закладу з урядовими установами, місцевими державними органами управління, громадськими організаціями і підприємствами, було здійснено багато результативних кроків у цьому напрямі. За період з 2016 по 2019 роки відбулося багато значних подій, які мали позитивний резонанс і практичний ефект при вирішенні важливих питань взаємодії Коледжу з урядом, місцевими органами управління, громадськими організаціями та підприємствами. Важливою подією стала зустріч в Адміністрації Президента України за участі Уповноваженого Президента України з прав людей з інвалідністю Валерія Сушкевича та Голови Центрального правління Українського товариства глухих Ірини Чепчіної. Були обговорені аспекти співпраці з органами влади, а також актуальність впровадження в Україні дієвих заходів щодо доступності навчання осіб з особливими потребами.

З 2018 року Київський коледж легкої промисловості було передано на фінансування до бюджету міста Києва. Це дало змогу внести пропозицію до Міської комплексної цільової Програми «Освіта Києва. 2019–2023 роки», підпрограми «Створення умов для забезпечення здобуття освіти особами з інвалідністю», яка передбачає створення Центру підтримки осіб з інвалідністю на базі Коледжу. Створення Центру, окрім розумного облаштування інклюзивного освітнього простору в Коледжі, стане запорукою отримання студентами з інвалідністю якісної освіти — теоретичних знань та фахових практичних навичок, розробки та впровадження у навчальний процес сучасних методик навчання з урахуванням особливостей нозології, використання спеціальних програм, проведення спеціалізованих навчальних тренінгів, семінарів, майстер-класів тощо. У свою чергу це зініціювало зростання чисельності студентів з порушеннями слуху в Київському коледжі легкої промисловості.

Проблеми, з якими стикаються особи з порушенням слуху, актуальні на даному етапі розвитку сучасного суспільства та є одними з найголовніших і найскладніших викликів при організації навчального процесу та налагодженні міжособистісних стосунків. Під час організації навчального процесу слід враховувати особливості, які мають особи з порушеннями слуху, а саме:

- обмежений запас слів та жестів (певні студенти);
- нечітке сприйняття суті матеріалу, який студенти вивчають (нерозуміння значення деяких слів та жестів);
- певні складнощі у формулюванні думки або добору відповідних слів на письмі та жестів під час бесіди;

• тривалий процес засвоєння нових слів, термінів, граматичних правил;

• інакше розуміння значення жартів, сарказму, прислів'їв, приказок;

• плутанина у математичних символах і цифрах;

• певні складнощі під час переказу текстів (важче передавати послідовність подій);

• випадки порушення алгоритму виконання завдання.

Розглянуті нами специфічні особливості не можна пояснити неуважністю чи недостатнім старанням студента. Вони є безпосереднім наслідком своєрідних умов мовленнєвого розвитку осіб з порушеннями слуху.

Інклюзивна освіта передбачає широкий доступ до освіти для усіх, тобто пристосування до різних потреб осіб з особливими освітніми потребами. Так, у Київському коледжі легкої промисловості в процесі навчання використовується білінгвістичний підхід (це рівноправне використання жестової і словесної мов). В інклюзивних групах зі студентами працюють досвідчені перекладачі-дактилологи. Кожен студент отримує професійний супровід під час теоретичного та практичного навчання, а також додаткову індивідуальну допомогу з будь-якої дисципліни.

За умови наполегливої праці та відповідної індивідуальної допомоги студенти, які на початку мають наявні відставання у навчанні, згодом можуть успішно навчатися.

Задля отримання студентами з порушеннями слуху якісних освітніх послуг у Київському коледжі легкої промисловості створено умови для успішного навчання:

• професійний супровід перекладача-дактилолога;

• відповідне облаштування навчальних аудиторій, спеціальне розташування меблів, створення можливості читати з губ;

• наочні матеріали, відео-лекції, презентації, демонстраційні фільми (відео з субтитрами);

• індивідуальна допомога студенту з порушеннями слуху в повному розумінні завдань, побудові та виконанні алгоритму вирішення;

• надання інструкцій педагогічним працівникам і чуючим студентам щодо використання мови жестів, дактильної мови задля кращого розуміння та полегшення спілкування:

• консультації фахівців (сурдопедагога, соціального педагога, практичного психолога тощо).

Кожна особа з порушеннями слуху, незалежно від ступеня порушення слуху, має право на двомовність, а саме володіти та користуватися жестовою і словесною мовами, щоб повністю розвинути свої когнітивні, мовні та суспільні здібності.

Люди з різним ступенем зниження слуху мають у своєму розпорядженні певні допоміжні засоби, зокрема, мобільні телефони дають людині змогу надрукувати повідомлення та відправити його через телефонну мережу, використати відеозв'язок.

Навчання має сформувати у студента основи сучасних наукових і технічних знань, зорієнтованих на потреби життя і виробництва, що забезпечить можливість активної та творчої участі в громадській та виробничій діяльності. Ефективність навчальної діяльності значно зростає, якщо під час навчального процесу висуваються високі вимоги до методики викладання, викладач використовує різні методи навчання, дотримується наступних практичних рекомендацій:

• за наявності слухового апарату (якщо немає медичних протипоказань) навчитися перевіряти його справність;

• використовувати спеціальні технічні засоби, які покращують сприйняття матеріалу, сприяють ефективності навчального процесу студентів з порушеннями слуху;

• студент має сидіти достатньо близько, добре бачити викладача, артикуляційний апарат усіх учасників заняття;

• використовуйте якомога більше унаочнень;

• стежте за тим, щоб студент отримував інформацію в повному обсязі. Звукову інформацію необхідно підкріплювати та дублювати зоровим сприйняттям текстів, таблиць, опорних схем тощо;

• починаючи розмову, приверніть увагу студента: назвіть його ім'я чи торкніться його руки. Звертаючись і розмовляючи зі студентом, дивіться на нього, щоб він міг бачити усі ваші рухи (артикуляцію, вираз обличчя, жести, мову тіла);

• перед тим, як розпочати викладання нового матеріалу, інструкцій щодо виконання завдання тощо, переконайтеся, що студент дивиться на вас і слухає;

• час від часу переконуйтеся, що студент вас розуміє (не вважається нетактовним запитати його про це);

• переконайтесь, що всі слова в тексті зрозумілі. По можливості спрощуйте текст;

• ініціюйте мовленнєве спілкування студента. Не перебивайте його, дайте можливість висловити думку;

• на дошці має бути словник нових термінів і слів іншомовного походження (визначення термінів). Для цього студент має вести зошит-словник з кожного предмету;

• подача нового матеріалу, тобто монолог викладача не повинен перевищувати 20–25 хвилин, оскільки увага людини з порушеннями слуху тримається приблизно в цих межах;

• достатньо часто змінюйте види діяльності під час заняття, це дає змогу поділити його на частини, що полегшує навчання (краще запам'ятовується початок, кінець і окремі яскраві моменти повідомлення інформації);

• надайте студентам з порушеннями слуху, які відчувають складнощі у навчанні, більше часу для завершення домашнього завдання, виконання тестів, самостійних робіт;

• дозволяйте студентам, якщо в них спостерігаються проблеми з письмом, використовувати комп'ютерну програму перевірки граматики;

• система оцінювання навчальних досягнень студентів з порушеннями слуху повинна бути стимулюючою;

• інформація, отримана студентом за темою, що вивчається, повинна відповідати рекомендованій освітній програмі;

• закріплення і відпрацювання отриманих знань, умінь і навичок ведеться з використанням дидактичного матеріалу, підібраного для кожного студента індивідуально: роздаткові картки, вправи з навчальних посібників і підручників тощо;

• коли вперше пропонується новий вид роботи і студент не зрозумів, що треба робити, викладач може дати йому змогу самостійно розібратися в завданні, спостерігаючи за тим, як виконують цей вид роботи інші студенти;

• для пояснення важких для сприйняття тем запропонуйте картки-інструкції з описом покрокових дій;

• використовуйте під час занять навчальні фільми, ігри, відео, неформальні заняття, організовуйте екскурсії, відвідуйте музеї, виставки, які пов'язані безпосередньо з тією чи іншою дисципліною [3, с. 11];

• використовуйте методи впливу на студентів під час навчання:

- методи прямого впливу: поставити перед студентами задачу і показати способи виконання цієї задачі через сумісні дії, прямий показ, демонстрацію зразка, пряму словесну інструкцію, розповідь і пояснення викладача;

- методи опосередкованого впливу, пов'язані з керівництвом самостійної діяльності студента, коли викладач не ставить перед студентом певних задач, але шляхом врахування його інтересів, створення предметно-розвиваючого середовища, підтримання спілкування студентів, вдалих спроб в діяльності здобуває рішення навчальних і розвиваючих задач;

- методи проблемного навчання, скеровані на вирішення деяких задач самими студентами при використанні ними певних знань і навичок (для цього доцільно розділяти студентів на групи).

Така побудова занять створює умови, під час яких всі студенти групи залучаються до загальної роботи. Якщо студенту складно засвоїти тему на занятті, то ця тема виноситься на індивідуальні заняття.

З питань інклюзивної освіти Коледж був радий знайти однодумців у США, Польщі, Німеччині, Чехії, Італії, Швеції. Чудовим прикладом є співпраця з Ресурсним Центром інклюзивної освіти Коледжу Санта-Фе: з 2017 року започатковано проведення скайп-конференцій Америка-Україна за участі провідного фахівця з американської жестової мови, професора кафедри гуманітарних та іноземних мов Коледжу Санта-Фе Мішель Фріз; візит Мішель до України у 2019 році був з метою обміну досвідом, знайомства з Коледжем і Українським товариством глухих, спілкування зі спільнотами глухих трьох міст України (Києва, Чернігова і Житомира), допомога Коледжу у питаннях відкриття нової спеціальності «Соціальна робота» та інше. Результат — обмін важливою інформацією про культуру глухих наших країн, американську мову жестів, особливості роботи перекладачів-дактилологів і, головне, ознайомлення із законодавчою базою щодо захисту прав осіб з інвалідністю в США та їх дотримання всіма членами суспільства.

Під час візиту Мішель Фріз, разом з Українським товариством глухих було ініційовано зустріч з Першим заступником Міністра освіти і науки України Павлом Хобзеєм та Генеральним директором Директорату інклюзивної та позашкільної освіти Валентиною Хіврич. Були обговорені важливі питання розвитку інклюзії в Україні з використанням американського досвіду, удосконалення української законодавчої бази.

Також відбулася зустріч із Заступником Міністра культури України Юрієм Рибачуком. Основною темою зустрічі був обмін американським досвідом з метою допомоги у нагальних питаннях підготовки проекту та прийняття Закону України «Про українську жестову мову та умови її застосування», популяризації жестової мови серед населення, розширення доступу глухих людей до інформації.

Результати роботи та міжнародної співпраці, проведеної Коледжем в інклюзивній освіті, було представлено Ганною Щуцькою у доповіді: «Широкий доступ до освіти осіб з інвалідністю — ознака розвиненої країни» на проведеному Державним департаментом США з напряму глобальних освітніх програм Симпозіумі «Адміністрування в системі коледжів у США» (Community College Administrator Program Alumni Symposium) та на Міжнародній освітянській виставці NAFSA-2019 (м. Вашингтон, США).

Пропагування серед молоді культу здорового способу життя та всіляке сприяння цьому також знайшло своє відображення у напрямках роботи Коледжу. Були досягнуті домовленості зі Спортивною федерацією глухих України щодо навчання у Коледжі членів національної збірної (індивідуальні графіки навчання, поєднання соціальної та спортивної реабілітації, ступенева освіта — гарантоване продовження навчання в університеті тощо). У 2017 році студенти-спортсмени Коледжу взяли участь у 23 Міжнародних Дефлімпійських Іграх (м. Самсун, Туреччина). Україна посіла 2 загальнокомандне місце серед 97 країн-учасниць. Завдячуючи студентам з порушеннями слуху, серед яких багато чемпіонів Дефлімпійських ігор, чемпіонів світу, Європи та України, зростає популярність спорту високих досягнень та здорового способу життя. Власним прикладом вони демонструють своїм одноліткам можливості успішного поєднання навчання та спортивної діяльності. Досягнення наших нечуючих студентів відзначені високими державними нагородами: орденами «За мужність» та «За заслуги» різних ступенів.

Досягнення реальних інституційних змін — складна справа, яка потребує багатьох зусиль і часу. Об'єднання з громадськістю є ефективним кроком, який дозволяє вирішити реальні проблеми на цьому шляху. Надійним партнером і другом Коледжу є Всеукраїнська громадська організація інвалідів «Українське товариство глухих». Нас об'єднує більше 60 років плідної взаємодії у напрямі підготовки осіб з порушеннями слуху та величезна кількість спільних важливих проектів та заходів. Мета співпраці — захист прав та інтересів осіб з інвалідністю по слуху, забезпечення їх інтеграції у суспільні процеси, доступ до якісної освіти, надання нечуючим особам всебічної допомоги у професійній, трудовій і соціальній реабілітації. Прикладом ефективної взаємодії є запровадження нової практики укладання тристоронніх угод Студент-Коледж-УТОГ. Основним завданням цієї сумісної програми є надання високого рівня фахових знань, практичної підготовки та забезпечення випускників з порушеннями слуху першим робочим місцем на провідних виробничих підприємствах УТОГ. Реалізовано масштабний проект — перший Всеукраїнський семінар — практикум «Вивчення досвіду інклюзивної освіти осіб з порушеннями слуху» за участю Об'єднання нечуючих педагогів з різних регіонів України. Організовано та проведено велику кількість соціально-культурних акцій та заходів задля привернення уваги громадськості до проблем глухих в Україні, у тому числі заходи до Міжнародного дня глухих.

Основною метою інклюзивного навчання у Коледжі є створення такого навчального середовища, в якому викладачі та студенти відкриті до спілкування, де враховано потреби студентів, існує повага до їх здібностей та індивідуальності. У Коледжі працюють висококваліфіковані перекладачі-дактилологи української жестової мови, які гарно обізнані з психологією глухих і самовіддано допомагають їм у вирішенні повсякденних життєвих питань. Кожен, хто колись працював або зараз працює у Коледжі з нечуючими, віддав частинку себе, своїх знань, своєї душі цим студентам. Особам з порушеннями слуху забезпечено право на навчання жестовою мовою та на вивчення української жестової мови. Педагогічні працівники та адміністрація володіють базовими знаннями жестової мови та постійно вивчають і вдосконалюють її. Задля кращого знання історії, розуміння культури глухих та спілкування з ними викладачі та студенти Коледжу пройшли сертифікований курс навчання у Школі жестової мови. Також у нашому закладі запроваджено нові навчальні дисципліни: «Українська жестова мова», «Українська жестова мова за професійним спрямуванням», «Ділова жестова мова». Викладачами Коледжу Юрієм Щербанем, Іриною Ткаченко разом з перекладачами-дактилологами Оксаною Терещенко, Іриною Сколотовою розроблено та видано тлумачні жестівники для спеціальностей «Конструювання швейних виробів», «Технологія виготовлення взуття», посібник для викладачів «Особливості педагогічного супроводу студентів з порушеннями слуху». Окрім того, всі студенти Коледжу вивчають унікальний авторський курс «Історія та культура глухих». Ознайомлення студентів з історією та культурою глухих сприяє інтеграції, порозумінню між чуючими та глухими студентами Коледжу, що відповідає загальному змісту інклюзивної освіти.

Коледж зберіг і примножує багаторічні традиції підготовки студентів з порушеннями слуху. У 2018 році ми відзначили не просто 60 років від дня набору першої групи нечуючих студентів. Ціла епоха плідної співпраці, людських та професійних стосунків, великої майстерності, душевного тепла з'єднала і допомогла багатьом стати успішними членами суспільства, яскравими особистостями, патріотами своєї Вітчизни. І це не дивно, тому що ми сповідуємо життєві принципи видатної особистості сучасності — Стівена Хокінга: «Наш моральний обов'язок — усунути бар'єри на шляху до участі осіб з інвалідністю у житті суспільства і розкрити величезний потенціал людей з інвалідністю».

Унікальність нашого навчального закладу полягає у тому, що в одному освітньому середовищі, за одними освітніми програмами навчаються чуючі та глухі студенти. Усіх студентів поєднує рівноправна участь в академічному та громадському житті. Контингент глухих та слабочуючих студентів на сьогодні є найбільшим серед коледжів і університетів України. До свого 90-річчя Київський коледж легкої промисловості пройшов довгий шлях, щороку надаючи творчій молоді нові можливості злету до вершин творчої майстерності. Невтомна праця великого колективу створила навчальний заклад, який став базовим з підготовки кадрів для вітчизняної легкої промисловості. У Коледжі працює команда висококваліфікованих педагогічних працівників з величезним досвідом роботи та сучасним креативним підходом до викладання, серед яких лауреати державних премій України, доктори та кандидати наук, викладачі-методисти, викладачі вищої категорії, перекладачі-дактилологи, високопрофесійні майстри виробничого навчання. Всі ми, освітяни, об'єднані однією метою — зробити кожен день нашого студента щасливим!

Дослідження, проведене на базі Київського коледжу легкої промисловості, дало змогу сформулювати такі загальні **висновки**:

1. На основі аналізу існуючої практики навчання осіб з порушеннями слуху в країнах Європи, США, України встановлено, що для освітньої інклюзії важлива діюча законодавча база, тісна співпраця навчального закладу з урядовими установами, місцевими державними органами управління, громадськими організаціями та підприємствами.

2. В результаті спеціально проведеного дослідження у Коледжі встановлено, що навчання осіб з порушеннями слуху має певні особливості та, що принципово важливо, потребує спеціальної організації. Особливості, з якими стикаються студенти з порушеннями слуху у процесі навчання у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації, пов'язані, з одного боку, з недостатнім рівнем довузівської підготовки, а з іншого — відсутністю у багатьох навчальних закладах належних організаційно-педагогічних умов навчання цієї категорії студентів.

3. Визначено головні умови підвищення ефективності навчання студентів з порушеннями слуху у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації:

- організаційні: організацію навчального середовища, забезпечення необхідною аудіовізуальною апаратурою, забезпечення сурдоперекладу, забезпечення командного підходу (психолог, соціальний працівник, медичний працівник, сурдопедагог), здійснення науково-обґрунтованого управління та педагогічного керівництва навчальним процесом тощо;

- дидактико-методичні, і зокрема, добір змісту навчального матеріалу, методів роботи, створення комплектів навчально-методичних посібників для індивідуального навчання осіб з порушеннями слуху, впровадження новітніх технологій (в т. ч. дистанційного навчання).

Таким чином, результати проведеного дослідження засвідчили наявність та дозволили сформулювати характерні особливості процесу здобуття освіти особами з порушеннями слуху. На прикладі досвіду інклюзивного навчання у Київському коледжі легкої промисловості з найбільшим контингентом студентів з порушеннями слуху в Україні доведено необхідність створення та ефективність впровадження запропонованих соціально-педагогічних умов для підвищення рівня соціальної та забезпечення подальшої професійної адаптації осіб з порушеннями слуху у навчальних закладах фахової передвищої та вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. М.: Советский спорт, 2004. — 304 с.

2. Литовченко С.В. Особливості навчання осіб з порушеннями слуху у вищих навчальних закладах: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки АПН України. — К., 2006. — 211 арк. — Бібліогр.: арк. 163–184.

3. Методичні рекомендації щодо організації навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічний супровід / Укладач Л. О. Жданюк, І. О. Колініченко. — Полтава: ПОІППО, 2011 — 44 с.

4. http://poroshenko.com/data/group/21/site2-bff4eba3e5.pdf

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ, СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.922.27

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ УСТАНОВОК, ЩО ПЕРЕШКОДЖАЮТЬ ВИВЧЕННЮ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

З. О. АНТОНОВА
Т. П. МЕЛЬНИШИНА

Вступ. Для сучасного, прогресивного світу інформаційних технологій та усестороннього розвитку різних галузей науки і техніки, вивчення і знання іноземних мов є особливо актуальним та затребуваним. Передова ідея обраної проблематики дослідження полягає в тому, що знання закономірностей засвоєння іноземної мови та моделювання цього процесу дозволяє наблизити результативність керованого оволодіння мовою до максимально високого рівня. Основною проблемою виступає визначення передової ролі і місця психології у вивченні процесів оволодіння іноземною мовою.

Що означає поняття «оволодіння мовою»? Оглядаючи науковий здобуток провідних дослідників у галузі психології навчання й володіння мовою, зокрема В. А. Артемова [4], Б. В. Бєляєва [5], Е. М. Верещагіна [12], І. О. Зимньої [21], можна зробити наступне узагальнення: в обсяг поняття «оволодіння мовою» входять три різні, хоч і близькі, але не співпадаючі поняття. Перше, це оволодіння рідною мовою (Language acquisition, mother tongue acquisition). Друге — це вторинне усвідомлення рідної мови, що пов'язується звичайно з навчанням у школі. І нарешті, це оволодіння (learning) тією чи іншою нерідною мовою. Останнє може бути і спонтанним, наприклад, у двомовній родині і взагалі в двомовному чи багатомовному середовищі. Прикладом такого випадку може слугувати феномен «тбіліського двору»: у старому Тбілісі діти, граючись в дворі зі своїми однолітками різних національностей, тією чи іншою мірою опановували і грузинською, і вірменською, і російською, і курдською, й ассірійською мовами. Але воно може бути і спеціально спланованим, контрольованим і керованим, наприклад, оволодіння іноземною мовою в школі чи на мовних курсах. Саме в цьому випадку говорять про «навчання мови» чи «викладання мови».

Іноземна мова, якою опановує дитина, може бути, у свою чергу, двох видів. Якщо це мова, вживана у тій спільності, у якій розвивається дитина, то зазвичай говорять про другу мову (second language): це може бути мова національно-мовної меншини, державна чи офіційна мова (для тих, для кого вона не є рідною), мова міжетнічного спілкування. Якщо ж носіїв даної мови в конкретному мовному середовищі дуже мало або практично немає, то це іноземна мова (foreign language) [15, с. 76].

Таке розуміння поняття «іноземна мова» уперше було запропоноване І. О. Зимньою й О. О. Леонтьєвим у 1969 році: навчання іноземної мови є не що інше як навчання мовленнєвої діяльності за допомогою іноземної мови [12, с.35]. Пізніше вказані автори дійшли висновку, що точніше було б говорити про оволодіння мовою як про навчання мовленнєвого спілкування за допомогою цієї мови. Сьогодні є ствердження, що ці формулювання взаємодоповнюючі: оволодіння іноземною мовою — це і навчання діяльності, і навчання спілкування.

Аналіз наукових джерел з обраної проблематики свідчить, що в зарубіжних психологічних концепціях розвитку особистості досить глибоко подано теоретичні основи сутності психологічних бар'єрів та установок-перешкод для вивчення іноземної мови. До дослідження цієї проблеми зверталися науковці, зокрема З. Фрейд, К. Г. Юнг, А. Адлер, К. Роджерс, Р. Берне. Сучасна вітчизняна психологія розглядає цю проблему в контексті діяльнісного підходу, обґрунтованого Л. С. Виготським, С. Л. Рубінштейном, О. М. Леонтьєвим, Б. Ф. Ломовим, Б. Д. Паригіним, Р. Х. Шакуровим. Особлива увага надається різним видам психологічних бар'єрів та установок: значеннєвим (Л. І. Божович, М. С. Неймарк), емоційним, тактичним бар'єрам (Л. Б. Філонов), бар'єрам у спілкуванні (В. О. Кан-Калік, М. М. Обозов, Б. Д. Паригін, Т. С. Яценко) і в педагогічній діяльності (А. К. Маркова, М. А. Подимов, Т. С. Яценко).

У психологічній науковій спільноті накопичено певний теоретичний та практичний матеріал, який розкриває специфіку психології навчання учнів: визначено

© психологічні характеристики учнів як суб'єктів освіти (Б. Г. Ананьєв, Г. С. Сухобська, Г. С. Вершловський, С. Л. Рубінштейн, А. В. Брушлинський), доведено можливість успішної навчальної діяльності особистості (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, Л. С. Виготський, О. О. Бодальов, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, У. Шай) [7, с. 46]. Проте в сучасній педагогічній психології недостатньо розроблено питання діагностики, прогнозування і корекції психологічних бар'єрів та установок-переконань, пошуку способів, стратегій, технік, що забезпечують ефективне подолання психологічних бар'єрів та психологічних установок у навчальній діяльності учнів.

© З. О. АНТОНОВА
© Т. П. МЕЛЬНИШИНА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

Мета статті*:* дослідження і визначення концепції психологічних мовних установок, що перешкоджають повноцінній навчальній діяльності школярів з опанування іноземної мови, а також з'ясування способів їх подолання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологами в галузі педагогіки доведено, що повноцінне володіння іноземною мовою психологічно нічим не відрізняється від володіння рідною мовою: мовець тут набуває здатності до мислення іноземною мовою, а також до іншомовної інтуїції. Першою ознакою мислення іноземною мовою виступає відсутність необхідності перекладу на рідну [10, с. 23–28]. Коли ж учень нічого не розуміє без перекладу, це пояснюється не власне індивідуальними особливостями учня, а перекладно-граматичною методикою його навчання. Такий мовець під час сприймання розуміє не іншомовний текст, а той текст рідною мовою, який одержується при дешифровці іншомовного. Такий переклад Б.В. Бєляєв називає «перекладом для себе», у той час як справжній переклад буває «перекладом для інших», тих, хто не розуміє іноземної мови [2, с. 18].

Беззаперечним сьогодні стало положення про те, що тільки можливість мовної практики забезпечує ефективне володіння іноземною мовою, тому використовувати її треба максимально частіше, на кожному уроці. Таку можливість надає слухання, говоріння, читання і письмо іноземною мовою. Для з'ясування найбільш характерних психологічних установок, що заважають учням ефективно вивчати та засвоювати іноземну мову (у нашому дослідженні — англійська мова) ми проводили діагностичні опитування у два етапних кроки. Опитування першого етапу, яке проводилось з метою виявити, що найбільшою мірою допомагає учням в оволодінні іноземною мовою, отримало такі відповіді: мовна практика — 75%, теоретичні знання — 5,4%, те і інше — 19,6 %. Тобто пріоритетним у можливості якісно володіти англійською мовою учні вбачали саме практичне застосування мови.

У нашому дослідженні ми особливу увагу звернули на, так звані, «народні» психологічні установки, які можуть перешкоджати у засвоєнні іноземної мови та її комунікативному застосуванні. В народі існує стійке переконання, що іноземні мови даються лише людям особливо обдарованим або тим, хто постійно їх вивчає і над ними працює. Для інших же освоєння іноземних мов надзвичайно важка справа. Тому багато, хто починає вивчати іноземну мову, сходять з дистанції при перших невдачах, відмовляючись від нових можливостей освіти, кар'єрного зростання, змін в особистому житті і т.д. І що цікаво, в їх числі й іммігранти, хоча рівень знання мови нової країни проживання безпосередньо пов'язаний з їх інтегрованістю в ній [9, с. 29].

У той же час труднощі з оволодіння новою мовою, з точки зору психології, аж ніяк не ілюзорні. Психологами визнано, що найбільш складним для людини є набуття навичок прямоходіння і говоріння. І те, що люди освоюють їх в ранньому віці, свідчить про те, що в цьому процесі задіяні психологічні механізми «допомоги». Головні з них — відсутність упереджень і соціальних страхів у поєднанні з бажанням неймовірної сили спілкуватися з оточуючими. Саме ці елементи психіки, а не вікові обмеження, як прийнято думати, є визначальними в успішному освоєнні іноземної мови [17, с. 301].

Для виявлення психологічних установок, які заважають учням ефективно освоювати нову іноземну мову, ми провели наступне дослідження. Респондентам було запропоновано написати власні думки, страхи, переконання, установки, які виникають у них під час процесу вивчення іноземної мови (на уроках, вдома, на додаткових заняттях у мовних школах чи з репетиторства). Участь у дослідженні взяли 72 учня 8–11 класів, які вивчають англійську мову у навчально-виховному комплексі №2 м. Хмельницький. У довільній формі старшокласники описували свої переконання, які на їх думку, заважають їм або можуть перешкоджати в перспективі у процесі навчання іноземної мови. У таблиці 1 ми склали зведений список установок, які найчастіше виявляються серед учнів старшої школи та проранжували їх.

Таблиця 1

Психологічні установки-міфи, які перешкоджають засвоєнню іноземної мови

Ранжований номер	***Тлумачення психологічної установки***	***% учнів***
1	Володіння іноземною мовою — це поверхнева, але граматично коректна мова, з «правильною» вимовою	43%
2	Для вільного спілкування англійською спілкування необхідний великий словниковий запас	16%
3	Спочатку треба вивчити слова і граматику, а потім переходити до «практики» говоріння	13%
4	Вивчення іноземної мови — це зубріння, внутрішня ломка себе, і треба себе «муштрувати», «відривати» у себе і вільний час на цю добровільну муку	11%
5	Якщо я ніколи не вивчав певну іноземну мову, то я не знаю жодного слова цією мовою	9%
6	Не буває багато граматики. Чим більше — тим краще	8%

Перша установка, про те, що володіння мовою — це побіжна, граматично коректна мова і, головне, з правильною вимовою, характерна для 43% досліджуваних, що свідчить про те, що вона зародилась саме у шкільному навчальному середовищі. Власне носії мови говорять про те, що насправді ніхто й не знає, яка вимова правильна, але на теренах нашої навчальної системи багато педагогів та учнів вірять у таке переконання.

Для корекції цієї установки ми пропонуємо наступне: згадати, як розмовляють українською (в нашому випадку) іноземці. Для більшої переконливості варто згадати українську мову іноземних кореспондентів, дипломатичних діячів тощо, тобто, людей, які професійно добре володіють українською мовою. Вони говорять повільно, запинаються, з граматичними помилками і з «неправильною» вимовою. При цьому нікому

не приходить в голову сміятися над ними, навпаки, виникає радісне відчуття того, що, незважаючи на всі «перешкоди», все їхнє мовлення зрозуміле. Ось це, на нашу думку, найголовніше в ситуації спростування даного помилкового переконання.

Багато хто знає іноземну мову, але соромляться розмовляти в присутності іноземців, начальників, колег і навіть власних дітей, близьких щоб не «втратити» авторитет. Але насправді — все навпаки: навіть найпримітивніше спілкування може принести абсолютно несподівані «дивіденди» у вигляді поваги, захоплення і кар'єрного зростання.

Наступний міф, який описало 16% респондентів: для спілкування необхідний великий словниковий запас. Задля його психологічної корекції необхідно поспостерігати за оточуючими і самим собою в повсякденному і професійному житті і порахувати, скільки десятків (не сотень) слів використовується при спілкуванні. Особливо це помітно у людей, професії яких є вузькоспеціалізованими і в своєму спілкуванні вони обходяться певним набором слів, словосполучень, зрозумілих для їхнього робочого оточення. Виходячи з цього, нескладно визначити свій власний словниковий мінімум, враховуючи сферу застосування іноземної мови (сімейно-господарський тезаурус, робота, туризм тощо). Ця робота вимагає деяких зусиль, але результат дасть потужний стимул до подальшого освоєння іноземних мов. До того ж можна скласти тезаурус в формі матрьошки, де найменша фігурка буде символізувати найперший словниковий мінімум, а кожна наступна — обсяг його розширення, в тому числі і тематичний.

13% опитаних старшокласників вважають, щоб успішно спілкуватися англійською мовою, спочатку потрібно вивчити слова і граматику, а потім переходити до «практики» говоріння.

З точки зору психолінгвістичного підходу, така думка призводить до «мовного відторгнення»: запам'ятовується стан паніки і неможливості спонтанної побудови фраз. Учні описували свій стан та думки наступним чином: «Наче ти тонеш і судорожно хапаєш повітря... А після пари невдалих спроб, думаєш: начебто все знаю, все вчив, а не виходить, значить, іноземні мови — не для мене...» Психологічно-емоційний стан у даному випадку є визначальним і така негативна установка фактично блокує можливість творчого комунікативного розвитку у процесі вивчення іноземних мов. Саме тому, потрібно повертатися до природного способу освоєння іноземної мови.

Корекція даної установки полягає в наступному: поспостерігати за маленькими дітьми, початківцями, які починають говорити або згадати, як він власне сам вчився (і продовжує навчатись) говорити. Нікому не спадає на думку дати дитині словник або підручник з граматики, коли вона ще й читати не вміє. Саме тому, на нашу думку, починати розмовляти потрібного з першого слова. Варто використовувати підручники, розроблені для іноземців, де немає жодного слова українською мовою, але при цьому все досить просто та зрозуміло.

Четвертим у нашому ранжованому списку стала установка, яка притаманна 11% учнів. Думка, про те, що вивчення мови — це зубріння, внутрішня ломка себе, і треба себе «муштрувати», «відривати» у себе і сім'ї вільний час на цю добровільну муку.

В результаті такого хибного переконання, мова не стає інструментом спілкування, її важко вбудувати в нормальний перебіг життя. Тобто, вона залишається, в кращому випадку, хобі, але завжди виникають складнощі її повсякденного застосування.

Корекція такої установки полягатиме в наступному: м'яке занурення в мову, при відсутності будь-яких часових рамок міток. Потрібно за будь-якої можливості слухати радіо (навіть коли нічого не розумієте, просто вухо вправляти), дивитися фільми (особливо ті, які вже бачили українською), читати (без словника, намагаючись вловити загальний зміст, контекст, і через нього зрозуміти окреме слово, і тільки, в крайньому випадку, підглядати в словник), говорити (з ким завгодно, про що завгодно) іноземною мовою з того моменту, як вирішили, що ця мова вам потрібна. Тобто, при найнижчому рівні знання іноземної мови, ви постійно робитимете рух вперед, маленькі успіхи. Це важливо — постійно розглядати будь-яка дію на іноземній мові як свій особистий успіх. Навіть коли ви просто згадали, що вам потрібно читати газету на українській, а на іноземній мові.

9% учнів висловили помилкову установку: якщо я ніколи не вивчав певну іноземну мову, то я не знаю жодного слова цією мовою, корекція якої полягатиме в наступному: сучасна українська мова, в силу багатьох історико-культурно-економічних причин, містить велику кількість іноземних слів, які складають певне есперанто для міжнаціонального спілкування. Тлумачний словник іншомовних слів містить їх більше 3000, тобто той самий мінімум, який більш ніж достатній для спілкування. Якщо ці іноземні слова є в українській мові, вони також певною мірою представлені і в іноземній мові. Тобто, ще не почавши вивчення іноземної мови, ми вже володіємо величезним словниковим запасом. Вже цього досить, щоб вловити сенс розмови, статті тощо.

8% респондентів вважають, що не буває багато граматики. Чим більше — тим краще. Насправді ж, захоплення теорією мови, особливо в початковій його стадії вивчення, може створювати зайві бар'єри. Корекція цієї установки: потрібно для початку вивчити мінімум граматики: граматична форма фрази, займенники, дієслова простого невизначеного часу, питальні слова, позитив і негатив, принцип утворення прикметників і прислівників, числівники. І цього на перший час цілком достатньо. Потім, як правило, цей момент відчувається індивідуально, коли виникає бажання поглибити свої знання в області граматики.

Висновки. Включення у світове співтовариство не тільки ставить перед нашою державою нові завдання, а й висуває нові вимоги до вирішення вже наявних. Це стосується як різних галузей господарства, так і системи освіти; зокрема актуалізується питання вивчення іноземних мов, без чого неможлива підготовка різних фахівців міжнародного рівня. Проте це завдання має багато аспектів, котрі потребують ретельного розгляду. У той час, як деякі з них є добре вивченими, дослідженню інших ще не приділено достатньої

уваги науковців. Саме тому розгляду одного з таких аспектів як психологічні установки, що перешкоджають вивченню іноземної мови і було присвячене наше дослідження.

Організація навчального процесу з вивчення іноземних мов у сучасних умовах змушує педагогів не тільки використовувати всі наявні для цього можливості, а й постійно шукати нові. Розв'язання цієї проблеми потребує максимально повного використання як наявних психологічних ресурсів тих, хто навчається, так і оволодіння педагогами сучасними засобами та методами психологічного впливу у процесі психолого-педагогічної взаємодії.

Зокрема постає завдання виявлення та подолання психологічних бар'єрів та установок, які досить часто виникають під час вивчення іноземних мов. Подолання цих бар'єрів під час вивчення іноземних мов у загальноосвітньому навчальному закладі потребує постійного підвищення психологічної культури як вчителя, так і тих, хто навчається, з метою максимального включення наявних психологічних ресурсів суб'єктів навчального процесу. Для реалізації запропонованого підходу потрібно забезпечити умови для співробітництва у педагогічному процесі, між вчителями та учнями.

Отже, проведений аналітичний огляд літературних та наукових джерел свідчить, що питання психологічних бар'єрів та установок у вивченні іноземних мов достатньо напрацьоване, проте не достатньо вивчені умови їхнього формування та подолання.

Для психологічної установки, пов'язаної з вивченням іноземних мов, властиві усі характеристики, притаманні будь-яким іншим психологічним бар'єрам, що свідчить про спільність їхньої природи.

Можливі шляхи виявлення та подолання психологічних установок, пов'язаних із вивченням іноземних мов, передусім такі ж самі, що й в інших освітньо-професійних сферах, хоча й потребують певного урахування специфіки цього різновиду діяльності.

Подолання психологічних установок під час вивчення іноземних мов є важливою умовою для забезпечення їхнього успішного навчання у загальноосвітньому навчальному закладі і є складовою єдиного процесу психолого-педагогічної взаємодії суб'єктів цього процесу, що передбачає проведення комплексу заходів, спрямованих на їхнє виявлення та подолання.

У подальшому нами передбачено здійснити дослідження показників ефективності колекційного впливу з подолання виявлених установок, пов'язаних із вивченням іноземних мов.

Список використаних джерел:

1. Ахутина Т. В. Нейропсихический анализ индивидуальных особенностей переработки лексической информации. *Вопросы психологии*. 2000. №3. стр. 93–101.
2. Беляев Б. В. К характеристике зарубежной (западноевропейской и американской) психологии обучения иностранным язикам. *Вопросы психологии*. 1992. №1. С.11–17.
3. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение. 1995. 227 с.
4. Беляев Б. В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. Пособие для преподавателей и студентов. М.: Просвещение. 1994. 136 с.
5. Бенедиктов Б. А. Психология овладения иностранным. Минск: Изд-во БГУ. 1994. 152 с.
6. Ветохов А. М. Психологические условия самостоятельного овладения иностранным язиком. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 3. С.62–64.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
8. Гільбух Ю. З. Темперамент і пізнавальні здібності школяра: діагностика, педагогіка. К. 2002. 216 с.
9. Залевская А. А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь: Твер. гос. ун-т. 1996. С. 195.
10. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение. 1991. 222 с.
11. Имедадзе Н. В. Эксперементально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. Тбилиси: Мецниерба. 1999. 229 с.
12. Леонтьев А. А. Мышление на иностранном языке как психологическая и методическая проблема. *Иностр. языки в школе*. 1992. №1. С. 113–120.
13. Мифы о двуязычии [Електронний ресурс] — Режим доступу: http://www.nethelp.no/cindy/biling-fam.html.
14. Нуждина М. А. К вопросу управления процессом порождения речевого произведения на основе текста. *Иностр. языки в школе*. 2002. №2.С. 21–26.
15. Спивак Д. Л. Вариантность при билингвизме. *Вариантность как свойство языковой системы: Тез. докл*. Ч.2 М., 1992. С. 78–82.
16. Томахин Г. Д. Лингвистические аспекты лингвострановедения. *Вопросы языкознания*. 2006. № 6. С.113–119.
17. Ушакова Т. Н. Связь речевого процесса с речевыми структурами. *Психологические и психофизиологические исследования речи*. М.: Наука, 2005. С.153–160.
18. Феллер М. Д. Социальное и национальное в языковой картине мира. *Язык и культура. Тезисы второй международной конференции*. Ч.1. Киев, 2013. С.93–95.
19. Яковлева Л. Л. Зависимость понимания текста на иностранном языке от условий его восприятия. *Вопросы психологии.* 2018. №5. С. 91–94.

УДК 304

КОНФЛІКТИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА З ЛЮДЬМИ ПОХИЛОГО ВІКУ

О. С. БОРОДІНА
Г. О. МУЛЯРЧУК
А. В. КОНСЕВИЧ

Вступ. Конфліктні ситуації, що породжують конфлікт, є невід'ємною частиною як окремо взятої людини і людського суспільства в цілому, так і держави, країни, світу. Продовж свого довготривалого існування людство накопичило великий досвід життя у конфліктах і відповідний досвід їхнього подолання і розв'язання. Конфлікт одне з багатьох понять, що супроводжує нас у продовж всього нашого вікового розвитку. Гостро проблема конфлікту стосується і людей похилого віку, особливо якщо такі верстви населення знаходяться в геронтологічних центрах.

Тематика конфлікту відображена в наукових працях таких вчених як Н. Білоус, О. Запорожець, С. Ємельянов, Б. Ломов, Г. Ложкін, Н. Пов'яксль, А. Петровський, В. Зінченко, І. Фролова та ін.

Метою статті є конкретизація конфліктних ситуацій в професійній діяльності соціального працівника з людьми похилого віку, які перебувають геронтологічних центрах та узагальнення шляхів їх вирішення.

Результати дослідження. Соціальний працівник, спілкуючись з людьми похилого віку повинен вміти розрізняти види процесу старіння (нормальний, патологічний і оптимальний). Він повинен гнучко реагувати на потенційні резерви здібностей людей похилого віку, враховуючи вікові обмеження особистих і суспільних знань, використовуючи область новітніх технологій, а також враховувати негативний вплив системи «надбань і втрат».

Працюючи з людьми похилого віку соціальний працівник, повинен враховувати, що люди похилого віку мають різноманітний життєвий досвід, колись їм доводилося долати труднощі, приймати рішення в різних ситуаціях. Надання соціальної підтримки і зміцнення відчуття компетентнісного функціонування — пріоритетні напрями в соціальній роботі з людьми похилого віку. У пріоритеті завжди орієнтир на наявні індивідуальні можливості певної особистості. У роботі з людьми похилого віку соціальний працівник повинен відмовитися від стереотипів, приймаючи рішення по кожній окремій особистості. В роботі соціального працівника в пріоритеті індивідуальність.

Для здійснення профілактичної діяльності щодо зниження рівня конфліктності з людьми похилого віку соціальному працівнику необхідно знати соціальний стан, особливості психіки, потреби людини і спиратися на наукові дані, дані соціологічних і соціально-економічних і соціально-психологічних напрямів досліджень.

Розвитку будь-якого конфлікту передує конфліктна ситуація. Не вирішена конфліктна ситуація, не вчасне її запобігання і призводить до виникнення більш серйозного утворення як конфлікт. Розглянемо приклади основних конфліктних ситуацій, що виникають у людей похилого віку [2]: змінюється стиль життя, поведінка людини похилого віку; менше уваги приділяється зовнішності; з віком у людей змінюється відчуття цінності життя, змінюється самооцінка, більше уваги приділяється внутрішньому світові, своєму фізіологічному стану; знижуються рівень якості і кількості зв'язків в суспільстві, іноді це призводить до майже повної ізоляції від соціального оточення; з'являється прагнення уникнути нової інформації, прагнення до організації тимчасового душевної рівноваги; знижуються можливості самообслуговування, знижуються адаптації до змін, що відбуваються в їхньому житті; збільшується число хронічних захворювань, зростає кількість осіб, які потребують постійного медичного нагляду.

В більшості випадків відбувається зниження рівня матеріального становища, збільшується невпевненість в завтрашньому дні. Матеріальне становище слід віднести до важливих індикаторів соціального стану людини похилого віку. Адже, саме різні доплати до пенсій найчастіше виступають джерелами конфліктів.

Виявляються часто ті риси характеру, які в молодості були приховані. Людина похилого віку живе і в минулому, і в сьогоденні, у неї з'являються такі риси, як обережність, ощадливість, запасливість, терпимість, прощення, забудькуватість, і разом з тим часто зростають образливість, дратівливість, примхливість, жадібність, сварливість, запальність. Часто людина похилого віку несе в собі відчуття не реалізованого потенціалу, незатребуваності, власної непотрібності, вона стає говіркішою, якщо їй надається така можливість, а якщо її зупинити, ображається.

До конфліктних ситуацій, що виникають у людей похилого віку, варто віднести те, що у похилому віці часто настає самотність у зв'язку з втратою близьких людей, втратою соціального становища в суспільстві, припиненням роботи; все це веде до погіршення самопочуття людини і робить проблему самотності пенсіонерів актуальною.

Всі перераховані вище прояви конфліктних ситуацій можуть стати причинами конфліктів в різних системах взаємодії («літня людина — літня людина», «літня людина — соціальний працівник», «літня людина — члени сім'ї» тощо). Соціальному працівнику для профілактики конфліктів слід спокійно нагадувати

© О. С. БОРОДІНА
© Г. О. МУЛЯРЧУК
© А. В. КОНСЕВИЧ
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

клієнту про те, що старість — це не трагедія, а черговий етап життя, який має свої недоліки і переваги, як і будь-який інший етап життя, що його перевагою виступає та обставина, що він вже прожив довге життя, а інші перебувають в невідомості.

У людей похилого віку менше стресів і справ, люди повністю належать собі і своєму дозвіллю. Люди похилого віку перестають виконувати громадські функції, вони стають самими собою, набувають самоідентичність. До старості поступово приходить усвідомлення якості речей, їхню соціальну значимість в житті. Людина похилого віку все більше цінує кожен день. Тривалість даного етапу життя залежить багато в чому від самої людини, її відносин. Формування власного ставлення до старості є провідним фактором ідентифікації людини похилого віку. Емоційний стан задоволеності життям, новою соціальною роллю і соціальним статусом дозволяє говорити про щасливу старість.

Така форма психічного старіння залежить від особливостей особистості і від оточення. У розвинених цивілізованих країнах людина похилого віку шукає і знаходить в своєму новому віковому етапі переваги в порівнянні з ранніми етапами життя. Це нова життєва позиція, яка відображає перегляд минулих, установку і вироблення нових поглядів, підставою для яких є споглядальна самодостатня установка. Нова життєва філософія людини, що виникає на фоні вікового зниження фізичних і психічних сил, виявляється найбільш адекватною установкою для реабілітації і адаптації до навколишнього оточення.

Людини похилого віку можуть скористатися комплексною допомогою соціальних служб, вести більш активний спосіб життя, якщо дозволяє здоров'я, займатися туризмом будь-якого виду (враховуючи свої сили, стан здоров'я і власні економічні умови), може почати освоювати інші види діяльності, якими вона раніше не займалася, відвідувати спортивні комплекси, освоювати комп'ютер, малювати, читати літературу, якою раніше не цікавилася, займатися волонтерською діяльністю, відвідувати театри, музеї тощо.

Соціальна робота покликана компетентно вирішувати всі виникаючі конфлікти. Соціальний працівник у процесі діяльності часто стикається не з самим соціальним конфліктом, а з його проявами, наслідками. Це змушує коригувати поведінку клієнтів в тій чи іншій ситуації. Так, існуючий соціальний конфлікт в суспільстві провокує конфліктну поведінку людей похилого віку, які часто схильні зганяти свої емоції на будь-якій людині, яка має відношення до держави, навіть якщо ця людина покликаний допомагати їй, як, наприклад, соціальний працівник. Конфлікт визнається як негативно-деструктивне явище, що вимагає негайного вирішення або, як крайній випадок, оптимізації. Найчастіше предметом соціальної роботи виявляється клієнт, що потрапив в кризову (конфліктну) ситуацію, а люди похилого віку, які потребують допомоги соціального працівника, знаходяться в такій ситуації тривалий час. До функції соціальної роботи входить соціальна терапія, що сприяє запобіганню або швидкому вирішенню конфлікту.

Негативне сприйняття соціальних конфліктів цілком логічно і виправдано, проте сучасна теорія конфлікту вимагає від соціальних працівників більш зваженого, збалансованого сприйняття конфлікту як складного багатоаспектного соціального феномена. Для того щоб допомогти клієнту, соціальний працівник повинен чітко уявляти причини конфліктів між різними системами взаємодії, в які потрапляють соціальні працівники. У науковій літературі дана проблема вивчена мало, тому знайти ознаки систематизації причин конфліктів складно.

Причини конфліктів людей похилого віку, наприклад, відрізняються від причин конфліктів, що виникають у людей похилого віку, які проживають в різних геронтологічних центрах. Наукові дослідження Е. Драпак показують, що конфлікти в геронтологічному центрі є дуже поширеним явищем. Вони виникають між тими хто там проживає, між людьми похилого віку і персоналом, при цьому причини конфлікту можуть бути найрізноманітніші. Між людьми похилого віку конфлікт може виникнути через відкрите вікно, невчасних гостей, гучно ввімкнутого радіоприймача, залишеної на столі чашки або тарілки, ввімкненого світла тощо. Між людьми похилого віку і персоналом конфлікт виникає через медичні послуги, спосіб проведення часу, харчування, режим, характер взаємодії і тощо [1].

В свою чергу дослідниця Е. Драпак виділяє причини конфліктів [1]. Однією з них є причина пов'язана з неструктурованістю часу. Сучасні психологи відзначають, що потреба в організації часу є природною потребою людини. У геронтологічному центрі реальною, домінуючою формою життєдіяльності виступає спілкування, однак предмети спілкування досить обмежені — мало загального і значущого. Тому конфлікт стає вельми актуальним способом проживання: конфлікту потрібен час, якого дуже багато і який часто нікуди подіти. За конфліктом слідують постконфліктні переживання — теж зайнятий час. А ще плюс обговорення з іншими проживаючими причини і наслідків конфлікту. Поки час, який проживають люди похилого віку не організовано конструктивно, він буде заповнений конфліктами. Конфлікт викликає емоційну напругу, може привести до хвороб, порушити відносини між людьми, але при цьому він розкриває слабку ланку в організації, висвічує проблеми, які необхідно вирішити для поліпшення роботи. Негативні сторони конфлікту пов'язані перш за все з емоційними переживаннями.

Конфлікт є багатовимірним явищем, і в ньому можна виділити змістовні й емоційні проблеми. Змістовні проблеми — це важливі для учасників питання, які відображають їх об'єктивні інтереси, що хвилює учасників. Саме те, з приводу чого відбувається конфлікт, і є змістовною проблемою.

Емоційні проблеми — це важливі для учасників конфлікту питання, що відображають психологічні потреби, які можуть задовольнятися в спілкуванні з іншими людьми. Таких проблем виділяють кілька. Проблема влади, яка виходить із потреби управляти і впливати на інших, потреби в соціальному статусі, що з віком значно слабшають. Емоційна проблема схвалення, яка виходить із потреб в любові, уваги, ухвален-

ня з боку інших. Проблема включеності, яка виходить із потреби бути прийнятим в групу. Для людини важливо бути включеним в значущу для нього групу (сім'я, робочий колектив, група однодумців). Проблема справедливості виходить з потреби в рівному, неупередженому ставленні; проблема ідентичності — з потреби в самоствердженні, позитивній самооцінці.

Поряд з розумінням глибинних причин конфліктів, принципів їх профілактики, необхідно подумати про те, як вести себе в конфлікті щоб посилити його конструктивні, позитивні сторони і знизити негативні, зокрема глибокі емоційні переживання. Знання цих проблем допоможе зрозуміти глибинні причини конфліктів і організувати їх профілактику.

У геронтологічному центрі співробітнику практично неможливо ухилитися від спілкування з людьми похилого віку, тому доцільно розглянути, як можна підійти до вирішення конфлікту в залежності від особливостей їх поведінки. Виділяють кілька типів поведінки людей, і в залежності від того, який з них проявляється, по-різному слід вибудовувати відносини з людьми.

Розглянемо ці типи конкретніше [2; 3]. Тип «паровий каток», до таких людей належать досить безцеремонні, грубі особистості. Вони звикли пробивати собі дорогу. У разі якщо предмет конфлікту для вас не становить цінності, то краще взагалі не спілкуватися з такими людьми.

Тип «прихований агресор» — люди даного типу завдають неприємності інтригами, прихованими махінаціями, образливими словами, як би тихо випускаючи агресію. Такій людині найкраще дати зрозуміти, що ви вище цього. У спілкуванні з такими людьми слід уникати поведінки, яка могла б бути інтерпретована ними як агресивна.

Тип «розгніваний дитина» — людина, що відноситься до цього типу людей, не є злою за своєю природою, вона більше схожий на дитину, у якої поганий настрій. Зазвичай людина, яка так себе веде, перелякана і безпомічна, а вибух емоцій означає її бажання взяти ситуацію під контроль. Основний принцип спілкування з такою людиною — дати їй можливість виплеснути свої емоції, досхочу накричати. Потім, коли емоції вщухнуть, поводитися з нею як зі звичайною розумною людиною.

Тип «скаржник», люди цього типу бувають двох видів. Одні скаржаться на реальні ситуації і причини (реалістичні), інші — на уявні обставини (параноїдні). І ті й інші бувають охоплені деякою надідеєю і звинувачують когось конкретно або весь світ у всіх гріхах. Вони пристрасно бажають бути почутими. Скарги їх виникають на грунті розчарування і свідомості власного безсилля. При вирішенні конфлікту з даним типом людей нерідко досить його просто вислухати, дати можливість виговоритися.

Тип «мовчазний» — люди-мовчуни скромні, замкнуті, часто причини їх прихованості залишаються невідомими. Розкрити причину конфлікту можна тільки через розкриття людини. Слід показати свою довіру і повагу і спробувати розговорити таку людину.

Враховуюче вище сказане, слід відзначимо, що основним умінням, необхідним для успішного спілкування з кожним типом людей, є контроль над емоціями. Управління емоціями передбачає перехід в асоційований стан. Людина в кожен момент своєї життєдіяльності може перебувати або в дисоційованому або асоційованому стані. Погляд на ситуацію власними очима, з власної точки зору називається асоціацією. При згадці бути в ситуації асоційовано — значить повернутися і заново пережити досвід, дивлячись на нього власними очима, бачити в точності те, що бачили, перебуваючи там насправді. Ситуацію асоційовано — значить перебувати всередині власного тіла і безпосередньо переживати взаємодію з навколишнім світом.

Погляд на себе з боку називається дисоціацією. Людина може бачити її як фільм, в якому вона бачить себе в якості одного з героїв, бачити, як цей герой відчуває почуття, але не відчувати їх в момент спогади. Сприймаючи ситуацію дисоційовано, людина може чути звуки, спостерігати руху свого тіла, але доступ до власних переживань в цьому випадку закритий.

Висновки. Підводячи підсумок варто зазначити, що у соціальній роботі надзвичайно важливим є використовуються різні методи вирішення конфліктів з людьми похилого віку. Серед профілактичних заходів у зниженні рівня конфліктності може бути створення різних центрів соціально-психологічної, медико-соціальної допомоги, а також університетів дорослих, де люди похилого віку можуть зустрічатися і поводити час самотності в спілкуванні з людьми, що знаходяться в подібній ситуації. Все це можна розглядати як способи профілактики конфліктів, тому що чим більше зайнятим буде людина похилого віку, тим менше часу у неї залишиться на конфлікти.

Список використаних джерел:

1. Драпак Е.В. Психология общения и управление конфліктом : метод. указания. Ярославль : ЯрГУ, 2007. 50 с.
2. Иванова О.А., Суртаева Н.Н. Конфликтология в социальной работе. Москва: Юрайт, 2000. 284 с.
3. Холостова Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми: учебное пособие. Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и КО», 2002. 295 с.

УДК 316.346.32-053.9

РЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ ЛІТНІХ ЛЮДЕЙ У ДИСКУРСІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

А. В. КАРКАЧ

Вступ. В умовах швидко мінливого постіндустріального суспільстварозвиваються кризові явища, що характеризуються змінами ціннісно-нормативної системи сучасного суспільства і ведуть до відторгнення літніх людей від соціально-культурних процесів.

Загальна тенденція така, що з віком життєві сили літньої людини виснажуються, соціальна активність знижується, відбувається наростання проблем, пов'язаних з фізичними та психічними змінами в організмі, що ведуть в результаті до руйнування «самості» в особистості літньої людини. Це призводить у більшості своїй до появи проблеми соціального відчуження літніх людей від навколишньої їх дійсності і часто — від самих себе, появи проблем психічного здоров'я [30]. Подолання такого відчуження (десоціалізації) потребує групових та індивідуальних інтервенцій, що мають забезпечити процес ресоціалізації літніх людей як окремої сфери соціальної роботи [21; 23; 28]. Це вимагає розв'язання наукового завдання, яке полягає у необхідності теоретичного визначення та емпіричного обґрунтування соціокультурних детермінант формування потреб, мотивів, ціннісно-цільових установок, поведінки цілісної соціальної групи літніх людей як об'єктів та суб'єктів ресоціалізаційних процесів.

У сучасних реаліях проблема ресоціалізації літніх людей набуває в світі не просто актуального характеру, а й стає критерієм оцінки цивілізованості країни, ефективності реалізації принципів соціально орієнтованої держави.

У зв'язку з глобальним постарінням населення [11] стає затребуваними дослідження проблеми ресоціалізації літніх людей, пріоритетним напрямком якої є застосування як вітчизняних, так і міжнародних стандартів соціальної роботи, покликаних сформувати моделі поведінки, необхідні для успішного входження людей похилого віку у сучасний соціум.

Проблемам літніх людей присвятили свої наукові розвідки численні вітчизняні та закордонні дослідники з різних галузей науки. Однак питання ресоціалізації літніх людей як велиикої соціально-демографічної групи у вітчизняному науковому дискурсі, на нашу думку, розкрито недостатньо і потребує дослідження.

Метою статті є — на основі аналізу літератури — обґрунтувати сутність, зміст й особливості явища ресоціалізації літніх людей у дискурсі соціальної роботи.

Результати дослідження. При формуванні комплексного підходу до осмислення категорії «ресоціалізація» особливого значення набуває всебічний аналіз обраної дефініції. Чимало зарубіжних та вітчизняні дослідників розглядають поняття ресоціалізації лише через призму соціалізації і десоціалізації.

Зауважимо, що родоначальником самого терміна «соціалізація» вважають американського соціолога Ф. Ґіддінґса. У своїй роботі «Теорія соціалізації» учений трактує соціалізацію як «розвиток соціальної природи або характеру індивіда, підготовку людського матеріалу до соціального життя» [5, с. 42]. А першу спробу дати розгорнуту характеристику соціалізації в сучасному її розумінні дав французький соціолог Г. Тард. Він позначав соціалізацію як включення індивіда в націю (народ) шляхом досягнення подібності в мові, освіті, вихованні з іншими індивідами, що формують суспільство [1, с. 5]. У дослідженні соціалізації значуща роль належить Е. Дюркгейму. Він наголошуав, що будь-яке суспільство прагне сформувати людину відповідно до мінливих деяких універсальних, моральних, інтелектуальних та фізичних ідеалів, а, отже, особистість, яка наділена вмінням пригнічувати індивідуальні інтереси в ім'я суспільних і є соціалізованою [6].

Інший підхід до аналізу соціалізації ґрунтується на теоретико-методологічних принципах розуміючої соціології, сформульованих в кінці XIX — початку XX ст. М. Вебером, згідно з якими соціалізований індивід класифікується відповідно до веберівської типології за двома підставами: раціональності і усвідомленості. Соціалізованість індивіда ставиться у залежність від ступеня вираженості в ньому раціонально-свідомих компонентів, що і визначає тип особистості [3, с. 22, 53]. Теорія марксизму також вплинула на розвиток теорії соціалізації, оскільки вона розглядає сутність людини як сукупність суспільних відносин, згідно з якою соціальне середовище, що формує людину, одночасно виступає як умовою, так і наслідком її діяльності [1, с. 18]. Одним з визнаних теоретиків соціалізації особистості в сучасній західній соціології є американський соціолог Т. Парсонс. Він вважав, що індивід здійснює лише «часткову участь» у соціальному житті через виконання певних соціальних ролей [12, с. 169–203].

Вітчизняна наука не має однозначного тлумачення і визначення терміна «соціалізація». У різних соціогуманітарних дослідженнях розглядають цю дефініцію з практикоорієнтованих позицій.

У соціальній роботі термін «соціалізація» у широкому сенсі використовують для позначення процесу, під час якого індивід набуває якостей, необхідних йому для життєдіяльності у суспільстві, тобто соціалізація розглядається як процес засвоєння людським індивідом певної системи знань, норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати як повноправному членові суспільства [2, с.79].

З точки зору соціальної психології соціалізація виступає процесом, який здійснюється за допомогою соціальних механізмів, що забезпечують досягнення суспільних і групових цілей. Зокрема, у соціальній

© А. В. КАРКАЧ
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

психології дається стисліше визначення соціалізації як процесу і результату засвоєння та подальшого активного відтворення індивідом соціального досвіду [8, с. 292].

Соціальна педагогіка розуміє соціалізацію як явище, що забезпечує соціальну адаптацію або інтеріоризацію індивіда, що означає пристосування його до соціально-економічних умов, до рольових функцій, соціальних норм різних рівнів життєдіяльності суспільства, до соціальних інститутів як середовища життєдіяльності та включення соціальних норм і цінностей у внутрішній світ людини, його «Я», що обумовлюється структурою кожної конкретної особистості [15, с. 22–33].

Соціалізація з позиції соціологів — «це складне наукове поняття, що припускає засвоєння індивідом самостійно або за допомогою цілеспрямованого впливу соціальних норм і культурних цінностей того суспільства, до якого він належить протягом його життя» [7, с. 121–134].

У фокусі соціальної роботи соціалізація розглядається як «двосторонній процес передачі суспільством і освоєння індивідом протягом усього його життя соціальних норм, культурних цінностей і зразків поведінки, що дозволяє індивіду функціонувати у даному суспільстві» [10, с. 76–84]. Сьогодні загальноприйнятим визначенням соціалізації є її розуміння як активного відтворення індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків і відносин.

Найбільш важливим на сучасному етапі розвитку суспільства видається виділення умов і факторів ефективності процесу соціалізації. Так, американський соціолог Н. Дж. Смелзер наголошував, що успішна соціалізація зумовлена трьома чинниками: очікуваннями, зміною поведінки і прагненням до конформізму. За своєю сутністю соціалізація — двосторонній, різноспрямований процес формування неповторної особистості [14, с. 111]. При цьому Н. Смелзер визначив таку важливу характеристику соціалізації, як ресоціалізацію, трактуючи її як засвоєння нових цінностей, ролей, навичок [14, с. 112].

Водночас американські психологи Д.Кеннеді і А.Кербер, які вперше вжили термін «ресоціалізація», стверджували що цей феномен слід розглядати як вторинне входження індивідів в соціокультурне середовище унаслідок «дефектів» соціалізації [24]. Варто звернути увагу, що згідно із тлумачним словником іншомовних слів, «дефект» означає ваду, недолік, зіпсований або неповний, який не містить всіх необхідних елементів [16, с. 174].

Цінності і світогляд людей ніколи не залишаються абсолютно незмінними, вони змінюються разом з досвідом, придбаним протягом усього життєвого циклу. У свою чергу суспільство, дбаючи про вирівнювання можливості індивідів в їх соціальній адаптації, організовує реінтеграційну діяльність різних інститутів ресоціалізації.

Проблема вивчення ресоціалізації виникла порівняно недавно: з нею людство зіткнулося в зв'язку з оптимізацією технологічних процесів у кінці XIX — початку XX століть, коли виникла необхідність перенавчати дорослих, адаптуючи їх до нових умов.

У подібній ситуації особистість виявляється ціннісно-орієнтованою відповідно до застарілих норм, що часто не вписуються у структуру цінностей модернізованого суспільства. Якщо подібні явища від одиничних випадків набувають соціально значущих масштабів, то виникає необхідність перегляду всього механізму соціалізації за допомогою практики ресоціалізації.

У закордонній літературі ресоціалізація спочатку усвідомлювалась як проблема, потім як спеціалізований вид діяльності [25, с. 217–238]. Сьогодні під ресоціалізацією розуміють заміщення старих зразків поведінки і установок новими, у міру переходу від однієї стадії життєвого циклу до іншої. Один з провідних сучасних теоретиків Е. Гідденс переконаний, що ресоціалізація — це вид особистісної зміни, при якому зрілий індивід приймає тип поведінки, відмінний від прийнятого ним раніш [4, с. 692–693].

Ресоціалізація може зачіпати будь-якого індивіда, оскільки розвиток особистості протягом усього життя у суспільстві не йде тільки по висхідній. Для нормального функціонування індивіда у суспільстві можуть бути затребувані знання, вміння, навички, якими він не володіє, що актуалізує процес ресоціалізації на новому життєвому етапі.

На думку М. Мід, в даний час найбільш важливий для вивчення саме процес ресоціалізації, так як розрив між поколіннями абсолютний, глобальний і загальний [9, с. 323]. П.Бергер і Т.Лукман впритул підходять до теоретичного осмислення проблеми ресоціалізації, визначаючи її як засвоєння індивідом нових цінностей, ролей, навичок замість колишніх; недостатньо засвоєних або застарілих [19].

Дослідники справедливо наголошують, що докорінне здійснення ресоціалізації означає таке перетворення індивіда, коли він переорієнтовується з одного світу в інший (еміграція, набуття нового віросповідання, висхідна вертикальна мобільність тощо). Процеси ресоціалізації в цьому аспекті нагадують первинну соціалізацію, оскільки вони повинні радикально по-новому розставити акценти реальності. З позицій теорії ідентичності, запропонованої Е. Еріксоном, ресоціалізація передбачає набуття нової соціальної ідентичності або закріплення досягнутої раніше в нових соціальних умовах реконструйованої реальності [17, с. 13].

Можна припустити, що у сучасних дослідженнях ресоціалізація охоплює багато видів діяльності від занять з учнями з навчання їх знанням, якими вони не оволоділи, і навичкам професійної перепідготовки працівників, до екстремальних умов життєдіяльності індивіда. Однак погляди більшості дослідників сходяться на думці, що ресоціалізації передує руйнування раніше прийнятих цінностей і моделей поведінки [27].

У більш вузькому сенсі ресоціалізація передбачає засвоєння індивідом цінностей і норм, що радикально відрізняються від освоєних ним раніше.

У дискурсі соціальної роботи з літніми людьми ресоціалізація — це процес соціального оновлення особистості, засвоєння нею повторно (у разі десоціалізації) або вперше (у випадку асоціалізації або відставання в соціалізації) позитивних, з погляду суспільства, соціальних норм і цінностей, взірців поведінки.

Сутність ресоціалізації у похилому віці пов'язана, у першу чергу, з її соціальною спрямованістю, яку приймає кожна окрема літня людина, коли «індивідуальні свідомості не залишаються окремими один від одного, а вступають в тісні взаємини, активно впливають один на одного, з їх синтезу народжується психологічне життя нового роду. Воно відрізняється від того життя, яке веде самотній індивід, перш за все особливою інтенсивністю» [6, с. 298]. Надзвичайної актуальності питання ресоціалізації та соціальної інтеграції літніх людей набули у цифровому суспільстві [26].

У дискурсі соціальної роботи при дослідженні ресоціалізації літніх людей постає проблема співвідношення соціального та індивідуального у структурі особистості старої людини. Онтологічний підхід до розгляду цієї дилеми дозволяє розкрити цю проблему з декількох позицій: соціологічної, психологічної, педагогічної та філософської. Соціально-гуманітарна сфера знання виділяє цю проблему як самодостатню в силу її гостроти, що полягає, по-перше, у прояві індивідуальної свободи особистості, а по-друге, в обмеженнях цієї свободи, оскільки суспільство повинно мати гарантії, що ця свобода буде творчою та позитивною, а не руйнівною і агресивною. Для теоретичного обґрунтування домінанти соціального над індивідуальним у житті літньої людини ці комбінації мають величезне значення, бо вони дають змогу не тільки гуртуватися їй з іншими, а й породжувати нові соціальні реальності, без яких сама ресоціалізація здійснитися не може [29].

Соціальність стає для літньої людини гострою необхідністю, що допомагає їй долати період старості. Вона здатна створювати умови для гідного і смислового проживання людини в соціумі. З цієї точки зору соціальність пріоритетна в життя літніх людей. Тому в період старості літньої людини коректніше говорити про соціальний розвиток, який найбільше співвідноситься з характерною для цього віку ресоціалізацією. Хоча, сам термін «ресоціалізація», безумовно, за своєю суттю пов'язаний з поняттям «соціалізація» [13, с. 161–162]. Однак, він також розглядається у контексті соціальної інтеграції [18; 20; 22].

Специфіка ресоціалізації літніх людей полягає в тому, що сам процес здатний функціонувати за умови, коли особистість літньої людини втратила в якійсь мірі соціально значущі риси і дійшла соціальної самотності. Тобто коли настала соціальна депривація літньої людини. Ресоціалізацію в даному випадку можна назвати природним психокультурним механізмом подолання депривації літніх людей. Отже, ресоціалізація є соціально об'єктивним явищем у житті літньої людини, коли з'являються ознаки соціальної трансформації. Проблема соціальної трансформації знаходить своє відображення в положеннях П. Бергера і Т. Лукмана, які, до речі, також звертають увагу на її неоднозначний характер [19]. Вони називають соціальні трансформації альтернаціями. Саме альтернації вимагають ресоціалізації особистості, під якою вчені розуміють процеси, що нагадують первинну соціалізацію, «оскільки вони повинні радикально по-новому розставити акценти реальності, а тому повинні в значній мірі відтворити сильну емоційну ідентифікацію з персоналом соціалізації, яка характерна для раннього дитинства. Вони відрізняються від первинної соціалізації, так як не починаються з нічого, і в результаті цього повинні зважати на проблему демонтажу, руйнування попередньої структури суб'єктивної реальності» [19]. Саме у процесі «демонтажу» потрібне втручання фахівців із соціальної роботи для компенсації втрат. Тоді ресоціалізація стає соціальною проблемою, яку необхідно вирішувати не тільки об'єктно-індивідуально, але, найголовніше, використовувати суб'єктно-індивідуальний підхід, бо без мотивації самої літньої людини, її налаштованості і спрямованості на зміну свого способу життя ресоціалізація не може бути продуктивною.

Таким чином, спираючись на розглянуті теоретико-методологічні позиції у дослідженні поняття «ресоціалізація», ми можемо сказати, що ресоціалізація літньої людини являє собою процес звільнення від подальшої депривації і створює нові, сприятливі ставлення до власного оточення.

Аналіз ресоціалізації у сучасному контексті обумовлює її розгляд у синхронії і трихотомії. Ресоціалізацію слід розглядати на всіх рівнях соціальної реальності. На макрорівні ресоціалізація обумовлена порушеннями і змінами у функціонуванні соціальної системи в цілому, виникненням нових соціально-економічних, політичних, соціокультурних і технологічних умов. Ресоціалізація може, як підкріплюватися, так і послаблюватися зовнішніми чинниками життєдіяльності. На мезорівні досліджуване поняття пов'язане з функціонуванням соціальних інститутів. На мікрорівні ресоціалізація тісно пов'язана з відсутністю і наявністю ресурсів, механізмів технологій, необхідних для зміни поведінки особистості.

Оскільки ресоціалізація розглядається на трьох рівнях соціальної реальності: макро-, мезо- і мікро-, то відповідні інтервенції соціальної роботи теж мають носити різнорівневий характер.

Висновки. Ресоціалізація є набуттям нових життєвих смислів і особистісного цілепокладання у житті літньої людини шляхом формування ціннісних об'єктів, вироблення нових поведінкових моделей, соціально-значущих ролей і підтримки взаємодії з близьким або далеким оточенням.

Ресоціалізація є цілеспрямованим процесом, взаємообумовленим, з одного боку, об'єктивною соціальною підтримкою літньої людини в умовах зміни способу життя, а з іншого — суб'єктно-індивідуальним прагненням самої людини змінювати життєві смисли і особистісне цілепокладання шляхом природного наповнення нового соціального досвіду.

Подальшого вивчення потребують ефективні моделі ресоціалізаії літніх людей в мовах трансформаційних змін українського суспільства та особливості діяльності соціальних працівників у межах цих моделей.

Список використаних джерел:

1. Арон Р. *Этапы развития социологической мысли*. Москва: Прогресс, 2002. 608 с.
2. Безпалько О.В. Соціалізація. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери* /За ред. І.Д. Звєрєвої. Київ-Сімферополь: Універсум, 2012. С. 79–81.
3. Вебер, М. О некоторых категориях понимающей социологии: избранные произведения. *Тексты по истории социологии XIX-XX веков*. Москва, 1994. 808 с.
4. Гидденс Э. *Социология*. Москва: Эдиториал УРСС, 1999. 703 с.
5. Гиддингс Ф.Г. *Теория социализации*. Москва, 2001 — 250 с.
6. Дюркгейм, Э. *Социология: ее предмет, метод, назначение.* Москва, 1995. 352с.
7. Злобіна О. Категорія "особистість" у системі понять соціологічної теорії. *Соціологія теорія, методи, маркетинг.* 2002. № 2. С. 121–134.
8. Мейжис И.А., Почебут Л.Г. *Социальная психология общественного развития.* Киев: Миллениум, 2007. 310 с.
9. Мид М. *Культура и мир детства*. Москва: Наука, 1988. 429 с.
10. Москаленко В.В. *Соціалізація особистості.* Київ: Фенікс, 2013. 540с.
11. *Населення України: Імперативи демографічного старіння* / С. Ю. Аксьонова, Б. О. Крімер, І. О. Курило та ін. Київ : Адеф-Україна, 2014. 285 с.
12. Парсонс Т. Социальные системы (статья из Международной энциклопедии социальных наук). *Личность. Культура. Общество*. 2003. Т.5, Вып.1/2. С.169–203.
13. Перинская Н. А. Ресоциализация. З*нание. Понимание. Умение*. 2005. № 4. С. 161–162.
14. Смелзер, Н. *Социология*. Москва: Феникс, 1994 — 688 с.
15. *Соціальна педагогіка: теорія і технології* / За ред. І.Д.Звєрєвої. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 316 с.
16. *Сучасний словник іншомовних слів* / Уклад. Л. І. Нечволод. Харків : Торсінг плюс, 2014. 768 с.
17. Эриксон Э. *Идентичность: юность и кризис.* Москва : Флинта, 2006. 342 с.
18. Austin C. D., Camp E. D., Flux D. et al. Community development with older adults in their neighborhoods: The elder friendly communities program. *Families in Society.* 2005. Vol. 86(3). P. 401–409.
19. Berger P.L., Luckmann T. *The Social Construction of Reality:* A Treatise on the Sociology of Knowledge. New York: Anchor Books, 1966.
20. Campos W., Martinez A., Sanchez W. et al. A Systematic Review of Proposals for the Social Integration of Elderly People Using Ambient Intelligence and Social Networking Sites. *Cognitive Computation*. 2016. Vol. 8 (3). P. 529–542.
21. Cavallero P., Morino-Abbele F., Bertocci B. The social relations of the elderly, *Archives of Gerontology and Geriatrics*. 2007. Vol. 44 (Suppl). P. 97–100.
22. D'Onofrio G., Fiorini L., Hoshino H. et al. Assistive robots for socialization in elderly people: results pertaining to the needs of the users. Aging Clin Exp Res. 2019. Vol. 31. P.1313–1329.
23. Greene R. R., Cohen H. L. Social work with older adults and their families: Changing practice paradigms. *Families in Society*. 2005. Vol. 86(3). P.367–373.
24. Kennedy D. B., Kerber *A. Resocialization, an American Experiment.* New York: Behavioral Publications, 1973.
25. Langton K. P., Karns D. A. Political Socialization and National Development: Some Hypotheses and Data. T*he Western Political Quarterly. 1974.* Vol. 27 (2). P. 217–238.
26. Lapshin I. Digital Resocialization of Elderly People. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research.* 2018. Vol. 283. URL: https://www.atlantis-press.com/proceedings/cesses-18/25906669 (дата звернення 3.11.2019).
27. Mannheim K. *Diagnosis of our time: Wartime essays of a sociologist.* London, K. Paul, Trench, Trubner & Co, 1943.
28. Pambudi W.E, Dewi E.I, Sulistyorini L E. The effect of socialization group activity therapy (SGAT) to social interaction abilities of elderly with loneliness. *2nd International nursing conference "Nursing role for sustainable development goal achievement based on community empowerment"* (Jember, November 14th–15th, 2015). P. 175–183. URL: https://repository.unej.ac.id/handle/123456789/79996 (дата звернення 1.11.2019).
29. Rosow I. *Socialization to Old Age*. University of California Press, 2018. 204 p.
30. *World Health Organization. Mental health of older adults.* 2017. URL: http://www.who.int/media-centre/factsheets/fs381/en/ (дата звернення 18.10.2019).

УДК 37.091.12:364.62:364.65-056.24

МЕТОДОЛОІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ

О. С. КОЛЕСНИКОВ
О. С. БОРОДІНА
Г. О. МУЛЯРЧУК

Вступ. Унікальність сімейних відносин зумовлює не тільки специфіку виникнення і перебігу конфліктів у сім'ї, а й особливим чином відбивається на соціальному та психічному здоров'ї всіх її членів. Сімейні конфлікти — це протиборство між членами сім'ї на основі зіткнення протилежно спрямованих мотивів і поглядів.

До проблем молодої сім'ї зверталися такі науковці, як: А. Макаренко, В. Постовий, Т. Алєксєєнко, О. Черкасова (формування педагогічної культури батьків); В. Сухомлинський, З. Зайцева, Д. Луцик, В. Кравець, В. Стахневич (підготовка молоді до сімейного життя); А. Алексюк, І. Звєрєва, А. Капська, Л. Коваль, А. Терещенко (науково-педагогічні засади існування системи соціальних служб для молодої сім'ї); Н. Гордєєва, А. Бєсєдін, О. Безщотнова, Н. Лавриченко (девіації сімейно-шлюбних відносин), А. Дмитренко, А. Обозова, Ю. Олейник (психологічні фактори подружньої сумісності).

Аналіз стану теоретичного аспекту досліджуваної проблеми виокремлює напрямки, за якими здійснюються дослідження сімейних конфліктів: функції сім'ї та їх вплив на сімейну взаємодію (А.І. Антонов, І.В. Гребеніков, Е.І. Ейдеміллер, В.М. Медков, А.Г. Харчев, В.В. Юстіцкіс); типологія сімейних конфліктів (І.В. Ващенко, С.М. Ємельянов, С.Л. Марков, В.О. Сисоєнко, С.Г. Шуман); психотравмуючі наслідки сімейних конфліктів (М. Пезешкіан, Є. Потапчук, Б. Хасан); місце та роль психологічного консультування та психотерапії при розв'язанні сімейних конфліктів (Л.Ф. Бурлачук, Б.І. Хасан, Б.Г. Херсонський).

Мета статті полягає в тому, щоб на аналізі вітчизняних та зарубіжних вчених дослідити явище конфліктів в сімейних стосунках.

Результати дослідження. Сімейні стосунки засновані на зобов'язаннях один перед одним, перед собою і перед суспільством. Кожен із подружжя може розуміти свої зобов'язання або зобов'язання партнера по-різному, ігнорувати їх, примушувати іншого партнера до виконання і так далі. Часто шлюб стає майданчиком для маніпулювання один одним і підміни загальних цілей на особисті. Сімейні стосунки формуються здебільшого на основі досвіду батьківської сім'ї кожного з подружжя, і надзвичайно рідко — на основі зрілих уявлень і реалістичних побажань кожного з партнерів. Це стає приводом для сімейних конфліктів.

Конфлікти бувають відриті або приховані. Відкриті конфлікти приймають форму сварки, скандалу, бійки. Приховані ж конфлікти не мають яскравого зовнішнього прояву, це внутрішнє невдоволення, але їхній вплив на подружні відношення не менш відчутніший, аніж відкритих. Психологічні особливості конфліктів у сім'ї виражається в тому, що психічних стан подружжя може перейти в стрес, тож може спотворювати психіку людини. Загострюються негативні переживання у духовному світі людини, може настати стан спустошеності.

Конфлікт, частіше за все, викликається якоюсь складною для подружжя проблемою. Конфлікти є специфічними для різних стадій розвитку сім'ї. Найбільш істотна роль конфлікту в період формування сім'є, коли люди тільки починають пристосовуватися один до одного. Саме на цьому етапі важливо визначити способи та шляхи вирішення конфліктних ситуацій. На першому етапі розвитку сім'ї, коли закладається система цінностей і формується сімейна мікрокультура, важливу роль відіграє функція дозвілля. З народженням дитини з'являються нові проблеми, що потребують вирішення, особливе значення набувають господарсько-побутова і виховна функції. На етапі дорослішання дітей, виходу подружжя на пенсію відносини в родині теж змінюються, і конфлікти мають інший ґрунт.

Конфлікти у психології, зазвичай, тлумачаться як зіткнення двох чи більше сильних мотивів, які не можуть бути задоволені водночас. Відомий російський дослідник Б.І. Хасан визначає конфлікт як таку специфічну організованість діяльності, у якій суперечність утримується в процесі його (конфлікту) вирішення [10]; С.М. Ємельянов визначає конфлікт як відношення між суб'єктами соціальної взаємодії, яке характеризується їхнім протиборством на основі протилежно спрямованих мотивів чи суджень [5]; Н.В. Гришина розглядає конфлікт як біполярне явище — протистояння двох начал, яке виявляє себе в активності сторін, спрямованій на подолання суперечності, до того ж сторони конфлікту представлені активним суб'єктом (суб'єктами) [4].

Американські дослідники Д. Рубін, Д. Прут та Сунг Хе Ким зазначають, що термін «конфлікт» застосовують тепер занадто широко, що може призвести до втрати ним статусу однозначного поняття. Вони дотримуються думки, що в основі конфлікту лежить сприймання розбіжностей інтересів або переконання сторін у тому, що їхні прагнення не можна задовольнити одночасно [7]. Українські вчені Г.В. Ложкін та Н.І. Пов'якель розглядають конфлікт як зіткнення різноспрямованих сил (цінностей, інтересів, поглядів, цілей, позицій) суб'єктів — сторін взаємодії, наголошуючи на тому, що поняття різноспрямованості ширше за розуміння протилежності спрямованості, що дає можливість зняти обмеження розуміння проблеми та усунути елемент антагонізму [7].

Сімейний конфлікт визначається Т.В. Андрєєвою як «різке загострення суперечностей двох членів сім'ї, їх боротьба між собою, відстоювання своєї думки у процесі розв'язання певної проблеми, яка є особистісно значимою для кожного учасника сімейного конфлікту» [2].

© О. С. КОЛЕСНИКОВ
© О. С. БОРОДІНА
© Г. О. МУЛЯРЧУК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

К. Левін розрізняв три основні випадки конфліктних ситуацій, пізніше К. Ховленд і Р. Сірс додали ще один випадок:

1) конфлікт «устремління — устремління», що означає, два об'єкта чи цілі, причому обидва володіють позитивною і приблизно рівною валентністю; при цьому, не можна володіти та прагнути до обох, а необхідно зробити вибір між двома можливостями;

2) конфлікт «уникання — уникання — ситуація, коли доводиться вибирати між двома приблизно рівними шкодами;

3) конфлікт «устремління — уникання» означає, що одне і те ж одночасно притягує і відштовхує;

4) конфлікт «подвійного устремління — уникання», тобто вибір між двома варіантами, кожен з яких має, як позитивні, так і негативні сторони [8]

Н. Міллер висунув шусть гіпотез щодо пояснення конфлікту:

1) тенденція устремління тим сильніша, чим більша відстань до цілі;

2) тенденція уникання тим сильніша, чим ближча відстань до небезпечного стимулу;

3) градієнт уникання зростає швидше, аніж градієнт устремління;

4) у разі конфлікту між двома несумісними реакціями перемагає більш сильний;

5) висота градієнта устремління чи уникання залежить від сили потягу, на якому ґрунтується і той, і другий;

6) сила тенденції підкріплення реагування зростає разом з кількістю підкріплень, допоки не досягатиме максимального плато научіння [11].

Градація К. Левіна, К. Ховленда, Р. Сірса, та своєрідне пояснення до неї Н. Міллера, є спробою раціонального тлумачення ефективності конфліктної ситуації. Запропонована теорія має прогностичну цінність, оскільки розкриває найвірогідніший поведінковий механізм. Але будь-який вибір усе ж найчастіше зумовлює наступне дисонансне розчарування у ньому. Оскільки сам вибір своїм нехтуванням інших актуальних устремлінь закономірно призводить до наступного конфлікту.

Ф.Є. Василюк виокремлює три головні парадигми тлумачення конфліктної ситуації, це:

1) одночасна актуалізація двох чи більше мотивів;

2) конфлікт як наслідок існування альтернативних можливостей реагування;

3) зіткнення цілей, ідей, бажань, словом, тобто когнітивних ситуацій [3].

Ф.Є. Василюк доводить про можливу єдність цих трьох парадигм — «… ці три парадигми розгляду конфлікту зливаються в окремих авторів у компромісні «синтагмічні» конструкції, і якщо конкретні втілення можливих поєднань найчастіше виявляються еклетичними, то сама ідея подібного синтезу виглядає дуже перспективною: і справді, адже за трьома названими парадигмами легко вгадуються три фундаментальні для розвитку сучасної психології категорії — мотив, діяльність і образ, які в ідеалі мають органічно зливатись у кожній конкретній теоретичній конструкції» [3].

Н. Смелсера стверджує, що конфлікт є способом виходу із невизначених умов діяльності: конфлікт — визначений, хоч і неуспішним, вихід із невизначеної ситуації. Саме невизначеність, на думку Н. Смелсера, призводить до неконтрольованих афективних дій: відчуття невизначеності шляхом ефективності діяльності перетворюється на визначеність. Симптоматично — невтішна визначеність може бути прийнятнішою для людини, зручнішою для людини, аніж невизначеність. Саме це констатоване Н. Смалсером явище і може бути підтвердженням про визначеність культури, діяльності та мовлення і неадаптованості людини до сприйняття, рефлексії невизначеності; нагадаємо, що зіткнення з невизначеністю призводить найчастіше до її рефлексії у визначених, амбівалентних категоріях, що, в свою чергу, має наслідком перманентний мотиваційний дисонанс. Зокрема, Н. Смелсер обґрунтовує: «в ситуації невизначеності людина знаходиться у стані збудження тому, що вона не знає, чого вона повинна боятися, а коли вона переходить в істеричний стан, вона принаймні думає, що вона знає, де джерело небезпеки» [9].

Відомий російський конфліктолог А.Г. Здравомислов розглядає саме визначений, однозначний, найчастіше у формі вибору, підхід до вирішення конфліктної ситуації як детермінанту наступних конфліктів: у звичайний спосіб вирішення конфліктів — причина конфліктів. «Багатогранність «знятого» вирішеного за певних умов конфлікту» в новій ситуації зумовлює «продовження існування попереднього конфлікту, але вже в іншій формі» [6].

Сімейний конфлікт можна розглянути як концепцію мозаїчного поєднання. Для початку розглянемо дві концепції мозаїчного поєднання. Одна з концепцій належить А. Молю. Він підкреслює, що явище мозаїчного поєднання органічно властиве сучасності. І характеризується наявність, багатоманіття окремих не пов'язаних, незалежних одне від одного «шматочків», між якими встановлюються випадкові зв'язки. Але ці зіткнення не ведуть до появи жорстких, впорядкованих конструкцій, а скоріше, навпаки, нагадують хаотичні нашарування. Як зазначає А. Моль, все «складається із розрізнених обривків, пов'язаних простими, суто випадковими відносинами... Ці «обривки» не утворюють структури, вони володіють силою зчіплювання, яка не гірше старих логічних зв'язків надає екрану знань певної щільності, компактності» [8].

Інша концепція належить Н.Т. Абрамовій. Суть її концепції зводиться до виведення дієвості, доцільності як системотворчої. Цей стрижневий елемент розглядається Н.Т. Абрамовою як сторонній, зовнішній щодо поєднуваних систем. Теза про «зовнішність» узгоджувального елемента запозичена автором з концепції датського фізика Н. Бора та теорії ергономіки [1].

Що стосується феномену мозаїчного сімейного конфлікту, то він характеризується амбівалентним ставлення до партнера. Водночас, людина може ставитись до іншої людини з повагою та злістю, з лю-

бов'ю та ненавистю, з ніжністю та роздратуванням. Це дуже складний конфлікт, оскільки він у своїй багатоманітності до деякої міри є невизначеним. Така мозаїчність може переноситися і на стосунки між подружжям. Сплав цієї спільності й розрізненості — створює всю непросту мозаїку подружніх відносин. З одного боку, особистості потрібно, щоб у нього було якомога більше спільних інтересів з близькою людиною, щоб у них «римувалося» якомога більше сторін душі. З другого, чим більш розвиненою є людина, тим своєрідніше її смаки, уподобання, звички, погляди. Сама психологія людини — індивідуальності унеможливлює, щоб у людей збігалися всі інтересу або хоча б основні сторони характеру. Між полюсами цієї суперечності і балансує у кожної пари сплав схожості й несхожості.

Сім'я прагне до певності соціальних установок і орієнтацій. Це можу набуватися шляхом ігнорування неприйнятних цінностей і соціальних вимог. Зіткнення вербальних систем можу породжувати також конфлікт. Відбувається не поєднання, а боротьба за домінантність, кожен з партнерів намагається витіснити іншого, домагається пріоритетності, визначеності. Це ускладнює процес розвитку, самопізнання, формування особистості, породжує психологічну роздвоєність. Неможливість створення адекватного образу себе в сім'ї, обертається внутрішньою агресивність. Втечею від якої стає агресивність соціальна по відношенню до неприйнятих цінностей, мови, культури. Але витіснена деструктивність повертається впливом соціально-психологічної атмосфери: трансцендентне знову стає іманентним.

На відміну від конфлікту, іншим способом пристосуватися до культурної дихотомності є психологічна невизначеність. Культури мають прийматися цілісно, що досягається не тільки і не стільки шляхом пошуку прийнятного, подібного, так званих «точок стикання», що, звісно, передбачає й і снування «точок віддалених», які в умовах найменшого конфлікту перетворюються із знехтуваних у визначальні. Явища, у даному випадку мови, культури, приймаються не подрібненими залежно від суб'єктивних вподобань, а як неподільні, самоціннісні, самодостатні, визначені системи. Поєднання відбувається у мозаїчній формі. Саме мозаїчне, несуперечливе поєднання є одним із основних критеріїв сімейної толерантності.

Конфлікти можна розділити на два типи в залежності від їхнього розв'язання. Конструктивний — являє собою певне терпіння у відносинах один до одного, витримку і відмову від образ, приниження, пошуку причин виникнення конфлікту, взаємна готовність до ведення діалогу, старання змінити сформовані відносини. І як підсумок: налагоджуються доброзичливі відносини між подружжям, спілкування стає більш конструктивним.

Деструктивний — являє собою образи, приниження: прагнення «насолити», більше провчити, звалити провину на іншого. І як підсумок: зникає взаємна повага, спілкування один з одним перетворюється в обов'язок, часто неприємний.

Попередження і вирішення сімейних конфліктів слід розглядати як основні види діяльності з управління такими конфліктами. Часто при вирішенні сімейних конфліктів користуються послугами посередника. Попередження сімейних конфліктів залежить від усіх членів сім'ї, перш за все від подружжя. При цьому слід мати на увазі, що деякі дрібні сімейні сварки можуть мати позитивну спрямованість, допомагаючи прийти до згоди щодо спірних питань і запобігти більш великий конфлікт. Але в більшості випадків сімейних конфліктів допускати не слід. Основні шляхи попередження сімейних конфліктів залежать від потенційних суб'єктів конфліктної взаємодії.

Висновки. Узагальнюючи вище наведене, ми можемо стверджувати, що конфлікт — невичерпний об'єкт пізнання, про який не можливо дізнатися абсолютно все. Справжні причини конфлікту складно виявити через різні психологічні моменти. У будь якому конфлікті раціональний початок прихований за емоціями, справжні причини можуть бути надійно приховані та психологічно захищені в підсвідомості й проявлятися на поверхні тільки у вигляді прийнятних для Я-концепції мотивів, причинами ще можуть бути невловимими через так званий закон кругової причинності сімейних стосунків, який проявляється й у подружніх конфліктах.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні загальних чинників особистісного самоздійснення в сім'ї за допомогою конструктивних конфліктів і розробці системи психологічних заходів, спрямованих на психологічну підтримку в ситуаціях сімейних конфліктів.

Список використаних джерел:

1. Амбрамова Н.Т. Мозаичный обьект: поиски оснований единства // Вопр. Философии. — №2. — 1986. — С. 102–112.
2. Андреева Т.В. Психология современной семьи. Монография, — СПБ.: Речь. 2005.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания // анализ преодоления критичестких ситуаций. — М.: Изд-во МГУ, 1984.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. — СПб.: Питер, 2002. — 464 с.
5. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии / Емельянов С. М. — СПб. : Питер, 2003. — 400 с.
6. Здравосмыслов А.Г. Социология конфликта: Россия на путях преодоления кризиса: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. — 2-е изд., дополненное. — М.: Аспект Пресс, 1995. — 317 с., с. 38
7. Ложкин Г.В., Повякель Н.И. Практическая психология конфликта: Учеб. пособие. — К.: МАУП, 2000. — С. 6–42.
8. Моль А. Социодинамика кульуры. — М.: Прогресс, 1973. — 406 с.
9. Смелсер Н. Теории колективного поведение. — М.: Наука, 1962. — 208 с., с. 85.
10. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Б. И. Хасан. — Красноярск, 1996. — 99 с.
11. Хекхаузен Х. мотивация и деятельность: В 2т.: Пер. с неи. — М.: Педагогика, 1986. — 408 с., с. 146–148.

УДК 364.3:355.1-057.36(447.46)

СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ УЧАСНИКІВ АТО/ООС ТА СІМЕЙ ЗАГИБЛИХ НА РІВНІ ГРОМАДИ

О. О. КРАВЧЕНКО
Г. М. КУЧЕР

Нові виклики для українського суспільства спричинили появу невідкладних завдань для системи соціального захисту громадян. По-перше, розширився перелік тих, хто опинився у складних життєвих обставинах. До усталеного переліку додалися внутрішньо-переміщені особи, учасники АТО\ООС, діти та сім'ї учасників чи загиблих внаслідок бойових дій тощо. По-друге, процеси децентралізації передбачають самостійне вирішення соціальних питань громадами: і в плані організаційному, фінансовому, змістовому і технологічному. Ці завдання є взаємоповязаними і потребують пошуку ефективних шляхів вирішення, з найменшими витратами різноманітних ресурсів і з найбільшим рівнем задоволення потреб населення у соціальних послугах.

У цьому відношенні важливо вивчати, узагальнювати і поширювати кращі практики соціального спрямування на рівні громад. Адже, в таких екстремальних умовах, в яких опинилася держава, окремим громадам вдалося накопичити інноваційний досвід із значним соціальним ефектом.

Розробкою теоретико-методологічних засад соціальної роботи займаються вітчизняні вчені: В. Буяшенко, О. Карагодіна, Н. Коляда, В. Лютий, В. Полтавець, Т. Семигіна, Т. Сила, Л. Тюптя, С. Шандрук, Т. Шаповалова, А. Ярошенко та ін.

У вітчизняній науковій та експертній спільноті проблематику реформування системи соціальних послуг розробляють В. Гошовська, К. Дубич, Г. Кучер, Е. Лібанова, Л. Сідєльнік, В. Скуратівський, О. Черниш та ін.

Разом з тим, є попит на наукові праці, у яких висвітлювався б інноваційний регіональний досвід з питань соціального захисту населення, який потребують об'єднані територіальні громади в умовах становлення та розвитку.

Мета статті — вивчити та узагальнити інноваційний досвід міста Умань Черкаської області щодо соціального захисту учасників АТО/ООС та сімей загиблих на рівні громади.

Місто Умань — місто обласного значення. На сьогодні в місті проживає 705 учасників АТО/ООС, 15 сімей загиблих учасників (з яких 10 загиблих учасників АТО проживали в м. Умань, 5 в інших регіонах України) та 3 родини померлих осіб з числа учасників АТО, 514 дітей учасників АТО/ООС.

Статистичні дані

		2016	2017	2018	2019
1	**Чисельність учасників АТО/ООС, з них:**	**370**	**512**	**610**	**705**
1.1	учасники бойових дій	294	482	560	652
1.2	особи з інвалідністю внаслідок війни	3	10	26	46
1.3	сім'ї загиблих учасників АТО/ООС	10	11	14	15
1.4	діти учасників АТО/ООС	296	378	459	514

З метою соціального захисту учасників АТО, членів їх сімей в місті утворено: Центр допомоги учасникам антитерористичної операції, координаційний центр з надання допомоги особам, які потребують додаткового захисту, який двічі на місяць проводить свої засідання.

Для формування єдиної системи надання допомоги учасникам АТО/ООС утворено: в структурі Центру інтегрованих соціальних послуг м. Умань — відділення організації та надання соціальних послуг, в тому числі сім'ям з дітьми, учасникам АТО/ООС, їх сім'ям та внутрішньо переміщеним особам; відділення реабілітації, оздоровлення та відпочинку змішаного типу «Буг», де учасники АТО/ООС мають змогу оздоровитися із сім'ями, в управлінні праці та соціально захисту населення Уманської міської ради — сектор адаптації військовослужбовців, допомоги учасникам антитерористичної операції, депортованих та трудової міграції, комісію з питань обстеження соціально-побутових умов проживання учасників АТО/ООС та членів їх сімей, затверджено план заходів з організації роботи щодо надання їм підтримки.

Для виявлення потреб сімей учасників АТО/ООС проводиться анкетування учасників АТО/ООС, обстеження матеріально-побутових умов їх проживання, про що складаються соціальні паспорти. За результатами таких обстежень максимально вирішуються питання щодо винайдення шляхів їх вирішення. Під соціальний супровід взято 3 родини учасників АТО/ООС.

Реалізуються 4 програми соціального захисту учасників антитерористичної операції та сімей загиблих:

✓ міська комплексна програма щодо медичного, соціального забезпечення, адаптації, психологічної реабілітації, професійної підготовки (перепідготовки) учасників антитерористичної операції, родин Героїв

© О. О. КРАВЧЕНКО
© Г. М. КУЧЕР
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

Небесної Сотні, постраждалих під час Революції Гідності та бійців-добровольців на 2018–2022 роки (рішення сесії Уманської міської ради від 21.02.2018 року № 3.4–45/7);

✓ міська програма забезпечення учасників АТО, бійців-добровольців та членів їх сімей житлом у 2016–2020 роках» (рішення сесії Уманської міської ради від 27.02.2019 року № 6.10–59/7);

✓ міська програма соціальної допомоги «Турбота» на 2014–2020 роки;

✓ програма національно–патріотичного виховання дітей та молоді міста Умань на 2017–2020 роки (рішення сесії Уманської міської ради від 24.11.2017р. № 5.6–40/7).

✓

Пільги та соціальні гарантії учасникам АТО

Надається підтримка учасникам АТО/ООС та їх сім'ям за кошти міського бюджету відповідно до міської програми соціальної допомоги «Турбота».

Згідно зі змінами, внесеними до міської програми соціальної допомоги «Турбота» на 2014–2020 роки», родинам учасників АТО, сім'ям загиблих військовослужбовців, в ході проведення АТО/ООС, бійцям-добровольцям надаються додаткові пільги за кошти міського бюджету:

- бійцям-добровольцям, учасникам антитерористичної операції, операції об'єднаних сил, особам, які брали участь у здійсненні заходів із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації у Донецькій та Луганській областях, забезпеченні їх здійснення, перебуваючи безпосередньо в районах та у період здійснення зазначених заходів, до встановлення їм статусу «учасник бойових дій» в розмірі 75% для відшкодування вартості оплати житлово-комунальних послуг (електроенергії, природного газу, послуг тепло-, водопостачання і водовідведення, квартирної плати, вивезення побутового сміття та рідких нечистот) в межах соціальних норм і нормативів, в разі відсутності субсидії на оплату житлово-комунальних послуг;

Категорія	Пільга 100%	Пільга 75%	Пільга 50%	Субсидія
Учасник бойових дій АТО		603		2
Особа з інвалідністю внаслідок війни	44			
Член сім'ї загиблого учасника АТО			18	

- на оплату абонентної плати за користування квартирним телефоном та радіоточкою в розмірі до 100 %;

- здійснюється відшкодування вартості ритуальних послуг на поховання учасників АТО/ООС та встановлення надгробку, відповідно до затверджених Положень, в розмірі середньої вартості ритуальних послуг в області (рішення сесії Уманської міської ради № 3.13–62/6 від 11.11.2014 року);

- проводиться безкоштовне харчування дітей учасників АТО в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах та безкоштовне харчування дітей учасників АТО під час їх оздоровлення в літньому оздоровчому таборі санаторного типу «Мрія» Центру соціальної реабілітації дітей з інвалідністю «Пролісок»;

- надається одноразова матеріальна допомога;

- здійснюється безкоштовний проїзд в міському пасажирському транспорті;

- оздоровлення дітей учасників АТО/ООС;

- виплачується стипендія дітям загиблих учасників АТО;

- надається матеріальна підтримка учасникам АТО/ООС, членам сімей загиблих учасників АТО з нагоди знаменних дат України;

- придбання подарунків з нагоди знаменних та пам'ятних дат України дітям та членам сімей загиблих учасників АТО;

- придбання приладів обліку холодної води для встановлення в квартирах (будинках), де зареєстровані та проживають учасники антитерористичної операції, члени сім'ї загиблих учасників АТО;

- придбання санаторно-курортних путівок учасникам бойових дій з числа учасників антитерористичної операції за рахунок співфінансування з обласним бюджетом;

- безкоштовне навчання дітей загиблих учасників АТО у школі мистецтв;

- безкоштовне відвідування дітьми учасників АТО/ООС позашкільних навчальних закладів міста (гуртки).

З державного бюджету щомісячно виплачується соціальна стипендія 162 особам: 19 учасникам бойових дій АТО/ООС та 143 дітям учасників бойових дій АТО/ООС, які навчаються в Уманському державному педагогічному університет ім. П.Тичини (97 осіб), в Уманському національному університет садівництва (45 осіб), ВСП Агротехнічний коледж УНУС (19 осіб). Розмір соціальної стипендії для студентів вищих навчальних закладів I-II рівня акредитації — 890 гривень, для студентів вищих навчальних закладів III-IV рівня акредитації — 1180 гривень.

Надано матеріальну допомогу з міського бюджету:

2015 рік		2016 рік		2017 рік		2018 рік		2019 рік	
особи	сума	особи	Сума	особи	сума	особи	сума	особи	сума
27	15700	57	31100	34	13600	26	11500	14	7000

З обласного бюджету виплачена допомога 12 сім'ям загиблих в ході проведення антитерористичної операції на загальну суму 600 тис. грн.

Виплачуються кошти з державного бюджету на матеріальну допомогу військовослужбовцям, звільненим зі строкової військової служби:

2015 рік		2016 рік		2017 рік		2018 рік		2019	
осіб	сума	осіб	Сума	осіб	сума	осіб	сума	осіб	сума
18	**20700,00**	**19**	**28900,00**	**6**	**10459,48**	**14**	**28564,54**	**5**	**11270,18**

Медична допомога

В стаціонарних відділеннях КП «Уманська міська лікарня» зроблено частковий ремонт палат для ветеранів війни та учасників АТО/ООС, працює відділення відновного лікування та створено комісію з розгляду питань, пов'язаних з лікуванням та реабілітацією учасників антитерористичної операції.

Надана медична допомога учасникам АТО	2016	2017	2018	2019
Стаціонарне лікування в стаціонарному відділенні КП «Уманська міська лікарня» отримали:	24	21	11	15
В шпиталях пролікувалися:	32	29	44	19

На обліку в КЗ «Уманський міський центр первинного медико-санітарної допомоги» перебуває 618 осіб з числа учасників АТО/ООС.

В 2019 році за медичною допомогою в лікувальні заклади міста звернулось 87 осіб, 45 особам оформлено групу інвалідності.

Уманською стоматологічною поліклінікою проводиться безкоштовне лікування та зубопротезування:

2015 рік		2016 рік		2017 рік		2018 рік		2019	
лікування	протезування	лікування	протезування	лікування	протезування	лікування	протезування	лікування	протезування
17	4	53	11	127	14	112	18	17	2

Стоматологічна клініка «Перлина» безкоштовно надала стоматологічні послуги матері загиблого.

3 поранених військовослужбовців в ході проведення антитерористичної операції забезпечені технічними та іншими засобами реабілітації, з яких 1 особа за рахунок спонсорських коштів забезпечена милицями ліктьовими, крісло-колісним універсальним, та відповідно до направлення управління праці та соціального захисту населення — опірною палицею заводом-виробником на суму 327,00 грн. За кошти цільового фонду міської ради для забезпечення мобілізаційної готовності та мобілізації, створення матеріально-технічного резерву щодо попередження і ліквідації надзвичайних ситуацій у мирний час та особливий період придбано штучний суглоб вартістю 24300,00 грн.

1 поранений військовослужбовець за направленням управління праці та соціального захисту населення забезпечений протезно — ортопедичними та технічними засобами реабілітації (протезом ноги на суму 86023, 29 грн., 6 чохлами на культю на суму 406,67 грн., сидінням для ванни на суму 993,00 грн., опірною палицею на суму 397,00 грн., проведено ремонт протезу на суму 9676,10 грн. та видано направлення на забезпечення 4 парами взуття і 2 лайнерів (гелева вкладка культіприймальника протезу — пом'якшує тертя культі та протезу)).

Ще 1 пораненому військовослужбовцю видано направлення на забезпечення протезом нижньої кінцівки, 4 парами взуття, 6 чохлами на культю.

Психологічна допомога

Працює пункт психологічної допомоги із залученням студентів Уманського державного педагогічного університету ім. П.Тичини, які здобувають вищу освіту за напрямом «практична психологія».

Для надання психологічної допомоги учасникам АТО в КП «Уманська міська лікарня» введена штатна посада практичного психолога.

Практичним психологом постійно проводиться психологічний супровід учасників АТО/ООС, учасників бойових дій та членів їх родин, соціальна адаптація учасників АТО/ООС до умов мирного життя та корекція психологічних проявів поведінки, які можуть виникати у подружжя на момент повернення військовослужбовця додому.

Психологічна реабілітація в Реабілітаційному комплексі для людей з особливими потребами

	2014	2015	2016	2017	2018	2019
учасники АТО/ООС	3	18	17	10	5	13
матері загиблих учасників АТО				1	3	
Волонтери						8
Всього	**78**					

З 4 учасниками АТО/ООС проведено консультації психологом Уманського військового комісаріату.

24 учасники АТО (з них у 2018 — 6 учасників АТО/ООС) отримали курс психологічної реабілітації в реабілітаційних установах України.

На 2019 рік на заходи з психологічної реабілітації передбачено кошти в сумі 49,0 тис. грн.

Заключено 1 тристоронню угоду з санаторно-курортним закладом «Борисфен» щодо оздоровлення 1 учасника бойових дій АТО у червні 2019 р.

Професійна реабілітація

В рамках проекту ОБСЄ в Україні за участю Міжнародного фонду «Євро Азія» на базі Агротехнічного коледжу Уманського національного університету садівництва пройшли курси перепідготовки за спеціальністю «Менеджмент організацій (адміністратор)» 8 учасників АТО.

38 осіб з числа учасників бойових дій та осіб з інвалідністю з числа учасників антитерористичної операції отримали послуги із професійної адаптації:

	2016	2017	2018	2019
«Водій автотранспортних засобів категорії «В»	10	14	2	3*
«Водій автотранспортних засобів категорії «СЕ»	-	1	-	2
«Водій автотранспортних засобів категорії «Д1, Д»	-	1	8	4*

У 2019 році на заходи з професійної адаптації передбачено кошти в сумі 41,8 тис. грн.
7*осіб отримують послуги з професійної адаптації.

Спортивна реабілітація

Розпорядженням міського голови від 08.10.2018 року № 220 — р в м. Умань розроблено та затверджено план заходів, спрямованих на розвиток системи спортивної реабілітації учасників бойових дій на 2018–2020 роки.

З метою спортивної реабілітації учасників АТО у 2018 році в місті проводилися заходи, спрямовані на розвиток спортивної реабілітації учасників АТО/ООС, якими передбачено участь учасників АТО у загальноміських заходах та Всеукраїнських заходах, чемпіонатах, кубках, відкритих турнірах з: міні-футболу, футболу, веслування на байдарках і каное, шашок, шахів, волейболу, настільного тенісу, легкої атлетики та інше.

Заходи 2018 року:

01 квітня — Всеукраїнський турнір з настільного тенісу на призи газети «Уманська зоря», з 27 квітня по 29 квітня — відкритий Чемпіонат міста з боксу серед юнаків 2004–2005 років народження та молодші присвячений пам'яті героїв АТО, з 27 квітня по 01 травня — відкритий турнір з футболу серед дитячих команд «Кубок пам'яті» Героя України Андрія Кизила;

8 травня — спортивні змагання серед допризовної молоді «Спортивна Черкащина», 26 травня — відкритий Чемпіонат міста Умані з веслування на байдарках і каное серед ветеранів та підлітків 2005–2006 р.н.;

02 червня — благодійний фестиваль Extreme summer, в рамках якого був проведений забіг ветеранів АТО;

04 грудня — спортивні змагання серед допризовної молоді до Дня Збройних сил України.

В рамках заходів відбулися зустрічі учнів з учасниками антитерористичної операції, які повернулися із зон бойових дій.

На лютий — грудень 2019 року заплановано заходи зі спортивної реабілітації учасників АТО/ООС у Чемпіонатах України та Всеукраїнських змаганнях серед команд учасників антитерористичної операції з: баскетболу, міні-футболу, легкої атлетики, футболу, настольного тенісу, волейболу, бадмінтону, спортивного рибальства, веслування на байдарках і каное, гирьового спорту, пауерліфтингу, дартсу, на які виділено з міського бюджету кошти в сумі 60 тис. грн.

Питання працевлаштування

До Уманського міського центру зайнятості звернулось 44 осіб з числа учасників АТО, 40 мали право на отримання допомоги по безробіттю, 4 проходили професійне навчання за направленням центру зайнятості, 6 — брали участь в громадських роботах, 11 осіб даної категорії працевлаштовані, в тому числі 1 — з виплатою допомоги по безробіттю одноразово для провадження підприємницької діяльності.

Отримують послуги служби зайнятості станом на 01.06.2019 р. 25 осіб зазначеної категорії. Середній розмір допомоги по безробіттю даним особам становить 5452,00 грн.

Санаторно-курортне лікування

Управлінням забезпечено безкоштовними санаторно-курортними путівками 38 учасників бойових дій АТО/ООС:

Рік	2015	2016	2017	2018
Кількість осіб, які оздоровилися	14	9	8	8*

За кошти міського цільового фонду по мобілізації 5 учасників АТО забезпечено санаторно-курортними путівки в ДП «Клінічний санаторій «Хмільник» на суму 36270,00 грн.

В червні 2017 р. за спонсорські кошти оздоровлено в санаторії «Радон» м. Хмільник — 3 учасники бойових дій АТО.

З 2017 року учасники АТО самостійно вибирають санаторний заклад, де будуть оздоровлюватися.

У 2018 році 1 учасник бойових дій АТО оздоровлений у санаторії «Мошногір'я» на умовах співфінансування з місцевими бюджетами: в розмірі 50% з обласного бюджету та 50% з міського бюджету.

У 2019 році на отримання санаторно — курортного лікування учасників бойових дій АТО/ООС передбачено кошти в сумі 96360,00 грн.

Житлові питання

На виконання постанов Кабінету Міністрів України від 19.10.2016 року № 719 «Питання забезпечення житлом деяких категорій осіб, які захищали незалежність, суверенітет та територіальну цілісність України, а також членів їх сімей, від 18.04.2018 року № 280 «Питання забезпечення житлом внутрішньо переміщених осіб, які захищали незалежність, суверенітет та територіальну цілісність України» рішенням виконавчого комітету від 26.07.2018року № 297 затверджено комісію з розгляду заяв про виплату грошової компенсації за належні для отримання жилі приміщення сім'ям загиблих, особам з інвалідністю, внутрішньо переміщеним особам, які захищали незалежність, суверенітет та територіальну цілісність України, в новому складі.

Протягом 2016–2018 років виплачено компенсацію на придбання житла

	2016 рік (2 особи)	2017 рік (1 особа)	2018 рік (4 осіб)
	- особа з інвалідністю внаслідок війни 2 групи Владика В.В., - член сім'ї загиблого учасника АТО Алексейчук В.І.	- особа з інвалідністю внаслідок війни 2 групи Шихт С.Ю	- 2 родини загиблих учасників АТО: Ніженська Д.О на суму 687,2 тис. грн, Омельчук Л.І.(частково) на суму 417,7 тис. грн. - внутрішньо переміщені особи, з числа учасників АТО Плахтій О.Ф. на суму 744,9 тис. грн., та частково Кононенко С.І. на суму 202,2 тис. грн.
Сума (тис. грн.).	947,7	601,2	2052,00
Всього (тис. грн.)	3600,90		

У 2019 році Комісією визначено суму грошової компенсації ще 4 особам з інвалідністю внаслідок війни (АТО) 2 групи на суму 3,5 млн. грн.(Оврасу С.В. в розмірі 1059,0 тис. грн., Сучкову В.В. в розмірі 687,1 тис. грн., Ткачуку О.Ф. в розмірі 1047122 грн., Гандзюку А.В. в розмірі 687071 грн.) При надходженні коштів їм будуть перераховані кошти на спец рахунок, відкритий в Ощадбанку, після чого вони зможуть придбати житло.

За рахунок коштів державного бюджету забезпечено житлом 2 родини: 1 родина загиблого учасника АТО в м. Черкасах та 1 інвалід війни І групи з числа учасників АТО в м. Умань.

Сесією Уманської міської ради затверджено міську програму забезпечення учасників АТО та членів їх сімей житлом у 2016–2020 роках з урахуванням Обласної програми забезпечення учасників АТО та членів їх сімей житлом у 2015–2020 роках. Фінансування Програми здійснюється за рахунок коштів обласного та міського бюджетів на умовах співфінансування, де частка обласного бюджету становить до 10 відсотків. Скористалися пільговим кредитом 3 учасники бойових дій АТО:

- у 2016 році Чашурін Р.Г. суму 407,2 тис. грн.,
- у 2017 році Фартушний І.М. на суму 444,6 тис. грн.,
- у 2018 році Немцев І.І. на суму 640,0 тис. грн.

На фінансування програми забезпечення учасників АТО та членів їх сімей житлом у 2016–2020 роках з урахуванням Обласної програми забезпечення учасників АТО та членів їх сімей житлом у 2015–2020 роках на 2019 рік передбачено кошти в сумі 640 тис. грн.

На квартирному обліку перебуває 64 родини учасників бойових дій АТО/ООС, з яких 8 виявили бажання одержати пільговий довгостроковий кредит для придбання житла та перебувають на черзі в Черкаському регіональному управлінні Державної спеціалізованої фінансової установи «Державний фонд сприяння молодіжному житловому будівництву».

23.02.2017 року міським головою підписано Меморандуму про співпрацю з Державною спеціалізованою фінансовою установою «Державний фонд сприяння молодіжному житловому будівництву» та його Черкаським регіональним управлінням, метою якого є встановлення партнерських відносин, координації та об'єднання зусиль по комплексному запровадженню дієвих заходів щодо забезпечення населення міста доступним житлом, сприяння розвитку місцевого самоврядування та будівельної галузі.

Національно-патріотичне виховання, інформаційно-роз'яснююча робота

9 родинам учасників АТО, які героїчно загинули під час захисту Батьківщини, вручено:

- державні нагороди — орден «За мужність» III ступеня, «За участь в антитерористичній операції»;
- відзнаку міської ради «Почесний громадянин м. Умань»;
- «Герой України» з удостоєнням ордена «Золота зірка».

Розпорядженням міського голови 9 вулиць та провулків міста перейменовано на честь загиблих учасників АТО.

На базі ЗОШ №№ 3,5,8,10, НВК №7-колегіуму та НВК № 10 — медичній гімназії, НВК «Уманська міська гімназія — школа естетичного виховання», «Уманського професійного ліцею», ВСП «Агротехнічний коледжу Уманського національного університету садівництва» відкрито меморіальні дошки випускникам цих закладів: Орлову О., Качуру І., Пожарському Д., Курмашеву О., Шлямару І., Миронюку А., Кизилу А., Слонському А., які загинули в зоні АТО.

У ЗОШ № 5 оформлено стенд Героїв Небесної Сотні, серед яких учасник подій на Майдані, випускник закладу — Ігор Бачинський.

У НВК «Уманська міська гімназія — школа естетичного виховання» та НВК №7 — колегіумі упорядковано куточки пам'яті випускникам закладу Слонському А., Кизилу А., які загинули в зоні АТО.

У загальноосвітніх навчальних закладах створено куточки вшанування пам'яті учасникам Революції Гідності, Героям Небесної Сотні, учасникам АТО, тематичні стенди, фотовиставки, колажі присвячені сучасним Збройним Силам України, героїчним подвигам українських воїнів, збройній боротьбі за незалежність.

На сайті виконавчого комітету Уманської міської ради, управління праці та соціального захисту населення розміщена корисна інформація для учасників АТО: «Допомога нашим воїнам», «Дорожня карта демобілізованим», «На допомогу захисникам Вітчизни», «Про соціальні гарантії учасникам АТО», «Довіряй ЗСУ». Працюють телефони «Гарячої лінії».

Учасники АТО/ООС беруть активну участь у громадському житті міста. 8 громадських організацій: «Ветерани та інваліди війни з числа учасників АТО «БУЛАТ», Уманська міськрайонна спілка учасників АТО, всеукраїнська спілка учасників бойових дій та волонтерів АТО, «Координаційний центр захисників Уманщини»,«Всеукраїнське правозахисне об'єднання «Інше життя», «Уманська об'єднана спілка ветеранів АТО, ветеранів, інвалідів армії», «Громадська організація «Жінок учасників бойових дій «Краса та сила», «Сімей учасників АТО «Родина героя»» підтримують побратимів та надають допомогу родинам демобілізованих, поранених, загиблих учасників АТО.

Волонтерські організації: «До Перемоги», «Разом», «Допомога армії», волонтерський осередок «Єднаймося» організовують роботу по наданню допомоги військовослужбовцям в зоні проведення ООС та їх родинам.

На сайті управління праці та соціального захисту населення Уманської міської ради створено рубрику «Меморіал «Герої не вмирають»», в якій зазначено: коротка біографія, нагороди, місце поховання воїнів — уманчан, які брали участь у захисті України під час проведення антитерористичної операції.

23 серпня 2018 року відбулася презентація книги «Слово про безсмертних» — збірка про загиблих Героїв Революції Гідності та учасників АТО, уроженців міста Умань.

4 жовтня 2018 року, в День захисника України, на Алеї Слави відкрито пам'ятник загиблим уманчанам, які віддали своє життя за мир в Україні.

Наразі виконавчим комітетом Уманської міської ради та управлінням праці та соціального захисту населення Уманської міської ради проводиться робота щодо соціального захисту учасників антитерористичної операції та сімей загиблих, оперативного вирішення порушених учасниками АТО та сім'ями загиблих проблемних питань та задоволення їх законних прав. Саме тому робота з учасниками антитерористичної операції та сім'ями загиблих учасників АТО є одним з пріоритетних напрямів діяльності виконавчого комітету Уманської міської ради та знаходиться на постійному контролі.

Список використаних джерел:

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи: монографія. Міністерство освіти і науки України, Інститут проблем виховання АПН України. Київ: Науковий світ, 2006. 363 с.
2. Бєлєвцова Я. С. Механізм підвищення якості соціальних послуг на рівні місцевих органів влади: автореф. дис. … канд. пед. наук. Х., 2011. 20 с.
3. Дубич К. Реформи соціальних послуг в Україні: сучасний стан і проблеми впровадження. *Вісник Національної академії управління при Президентові України.* 2013. № 1. С. 211–218.
4. Звєрєва І. Д., Безпалько О. В., Гулевська-Черниш А. Д. та ін. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. Київ, 2012. С. 185–186.
5. Кравченко О.О. Соціальне обслуговування і соціальне забезпечення як основі форми надання соціальних послуг. Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія [Текст]. — Чернігів : ЧНТУ, 2018. № 1 (11). С. 67–72.
6. Кривоконь Н. І. Соціально-психологічне забезпечення розвитку соціальних послуг в Україні: автореф. дис. … на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук. К., 2012. 38 с.
7. Кучер Г. М. Створення оптимальної моделі надання соціальних послуг у громаді в умовах децентралізації (на прикладі м. Умань). *Social Work and Educatin*. Vol. 3. No 2. 2016. P. 15–25.
8. Семигіна Т. Робота в громаді: практика й політика. Київ: Академія, 2004. 180 с.
9. Семигіна Т. В., Лиховид Д. О. Як перетворити населення на спільноту? (Соціально-технологічні аспекти розвитку територіальної громади). URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7809/Semyhina_Lykhovyd_Yak_peretvoryty_naselennia.pdf. (дата звернення: 19.06.2019).

УДК 130.2: 159. 942 316.6

НЕПРАЦЕЗДАТНІ ГРОМАДЯНИ ПОХИЛОГО ВІКУ ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

В. Й. КУЗЬМЕНКО
С. А. ЯНЕВИЧ
А. Б. АРТЕМЕНКО

Вступ. Важливою соціальною проблемою сьогодення є старіння людей, що значною мірою залежить від рівня соціально-економічного розвитку держави. Проблема старіння є предметом соціального розвитку міжнародних організацій і агентств ООН з початку 80-х ХХ століття. Проблеми соціальної роботи з людьми похилого віку в даний час знаходиться в центрі уваги багатьох соціальних інститутів, соціальних і дослідницьких програм, спрямованих на забезпечення прийнятого рівня життя літніх і старих людей.

Для соціальної сфери головним є той факт, що серед старих людей виявляється тенденція до повільно наростаючих хворобливих патологічних процесів, що приймають хронічний плин і важко піддаються лікуванню. Якщо взяти до уваги, що з 40–45 років уже відбувається "нагромадження" хвороб, то зрозуміло, чому так багато серед дуже старих людей осіб, нездатних навіть до самого елементарного самообслуговування.

Мета статті полягає у розкритті основних проблеми та окреслено основних стереотипів через які непрацездатних громадян похилого віку приймає суспільство. Визначено основну роль соціальної роботи у роботі з людьми похилого віку.

Результати дослідження. Люди похилого віку з порушеннями повсякденних функцій складають приблизно 60% усіх тих, хто повідомляє про наявність у них яких-небудь захворювань; лише половина з них у стані виділити якесь основне захворювання. За даними польських геронтологів, тільки 24% осіб старше 60років, що живуть у комфортних умовах, можна вважати практично здоровими; серед живучих у незадовільних умовах таких старих людей всього 9%; 10% осіб старше 60 років не можуть самостійно виходити з будинку і мають потребу в постійній сімейній, соціальній або медичній допомозі.

Усе більш важливе місце в діяльності соціальних служб має займати навчання професіоналів, що виконують програми надання соціальних послуг непрацездатним громадянам. Існуюча серед соціальних працівників думка, що їм досить життєвого досвіду і власних спостережень за своїми бабусями і дідусями, не витримує критики. Для соціальних працівників необхідно, насамперед, розуміння безлічі психологічних, психопатологічних, соматичних проблем людей похилого віку, оволодіння методиками і технологічними методами, що допомогли б полегшити їхнє зусилля в повсякденній практичній роботі і спілкування з групами населення, що обслуговується. У зв'язку з цим першочерговою задачею на даному етапі є розширення підготовки фахівців із практичної соціальної роботи із непрацездатними громадянами похилого віку.

Одним з головних сучасних завдань нашого суспільства є створення умов гідного життя літнім людям, які становлять нині п'яту частину населення України. Саме тому соціальна робота з людьми похилого віку посідає пріоритетне місце в системі соціального обслуговування населення України [4, с. 175].

Старіння є невід'ємним елементом розвитку ***особистості. В*** онтогенезі людини виділяють періоди дитинства, юності, зрілості та старості. Межа між періодом зрілості та початком старості майже невловима, що обумовлює розбіжності у визначенні віку, з якого починається старість. Щоб зрозуміти які процеси та зміни відбуваються з людьми похилого віку, необхідно з'ясувати терміни, які зустрічаються в роботі:

Старіння — це руйнівний процес, що протікає в результаті наростаючої з віком дії зовнішніх і внутрішніх чинників, які ушкоджують і призводять до недостатності фізіологічні функції організму [1, с. 132].

Старіння населення є однією з глобальних проблем сучасного світу. Відповідно до класифікації Всесвітньої організації охорони здоров'я до літнього віку відноситься населення у віці від 60 до 74 років, до старого — від 75 по 89 років, а до довгожителів — 90 років і більше. Соціологи називають ці періоди людського життя "третім віком", і демографи вводять поняття "третього" (60–75 років) і "четвертого" (понад 75 років) віків. Деякі американські фахівці пропонують іншу класифікацію, у якій розрізняють людей старшого віку, як молодих літніх — 65–74 років, старих віком 75–84 і дуже старих — 85 років і більше.

Для рішення першочергових задач обслуговування непрацездатних громадян похилого віку необхідна наявність кваліфікованих кадрів соціальних працівників на всіх рівнях.

Проблема використання технологій соціальної роботи з непрацездатними громадянами похилого віку в методичних розробках і в психологічно-педагогічній літературі майже не представлена. Деяку увагу цьому питанню приділяли вчені Капська А.Й., Синчук С.М., Бурак В.Я., Тюпля Л.Т., Іванова І.Б., Сташів Б.І.

Високий професіоналізм у соціальній роботі є надзвичайно важливим чинником, оскільки цей вид діяльності відноситься до професій типу «людина — людина» і досить часто від прийнятих рішень фахівцем, який їх реалізує, залежить доля не однієї людини.

Об'єктом соціальної роботи може бути будь-яка людина, яка добровільно звернулася за допомогою і потребує її. В ролі об'єкта може виступати одна особа, група людей, сім'я, незалежно від їх відмінностей (раса, стать, мова, релігія, національні переконання і соціальне положення).

© В. Й. КУЗЬМЕНКО
© С. А. ЯНЕВИЧ
© А. Б. АРТЕМЕНКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

Будучи діяльністю багатогранною і багатомірною, соціальна робота вбирає в себе два надзвичайно важливі елементи, без яких ця робота не може відбуватися, — об’єкт і суб’єкт. Під об’єктом ми розуміємо тих, хто потребує допомоги, а під суб’єктом — хто її надає. Можна сказати, що без наявності одного з цих елементів соціалізуючого процесу, і особливо без їх взаємодії, сам процес не може відбутися.

За характером потреб об’єкти соціальної роботи можна розділити на три групи: перша — соціально незахищені люди, друга — маргінальні і треті — особи з відхиленням у поведінці. Можна сказати, що об’єкт за своїм складом є досить неоднорідним. Ним може бути не лише жебрак чи людина без постійного місця проживання, які з певних причин і їхньої поведінки іноді втрачають людську подобу, а може бути цілком забезпечена людина, яка страждає від самітності чи не може перебороти в собі якісь негативні (на його думку) прояви [6, с.20].

Поліпшення соціального самопочуття людини, вдосконалення умов її життя, забезпечення гідного, комфортного життя — все це є безпосередніми практичними завданнями соціальної роботи. Здійснювати компетентно ці та інші завдання повинен спеціаліст, професіонал високої кваліфікації, який наділений особистісно-моральною спрямованістю, професійно необхідними якостями.

У парі понять об'єкт і суб'єкт має домінувати не суб'єкт, як це практикується, а об'єкт. Об'єкти соціальної роботи ставляться на перше місце завдяки тим характеристикам, завданням, які необхідно вирішувати ті проблеми, які мають об’єкти. *Об’єктом* соціальної роботи в широкому розумінні цього поняття є всі люди, оскільки їх життєдіяльність з великими чи малими проблемами потребує уваги соціального працівника чи окремої служби, які спроможні створити чи видозмінити відповідні соціальні умови з метою усунення чи корекції певної проблеми [3, с.97].

Термін “клієнт” може бути узагальненим відображенням суті *об'єкту* соціальної роботи. Оскільки населення в країні структуровано на різній основі, і в ньому є такі люди, такі групи і прошарки, які, опинившись у складній життєвій ситуації, або зовсім не можуть, або частково не спроможні вирішувати свої соціальні чи інші проблеми. Тому, розглядаючи соціальну роботу як з позиції її практичної спрямованості, можна визначити ***деякі г***рупи об'єктів соціальної роботи:

• інваліди (представники різних вікових груп), сім'ї, у яких виховуються діти-інваліди, діти і дорослі, які мають психологічні проблеми, стреси, схильні до суїциду;

• люди похилого віку, які прирівнюються до ветеранів й учасників Військових дій та Великої Вітчизняної війни, вдови і матері загиблих військовослужбовців, колишні неповнолітні в’язні фашистських концтаборів;

• люди похилого віку, які неспроможні себе обслуговувати, залишились одинокими, які мають проблеми через певний вік чи інвалідність та інші групи.

Соціальна робота з людьми похилого віку (людьми пізньої дорослості) займає пріоритетне місце в системі соціального захисту населення [3, с. 126].

Пізня дорослість по праву займає важливе місце в житті людини.

У різних суспільствах старі люди часто сприймаються крізь призму стереотипів. Ці стереотипи заважають сприймати людей похилого віку диференційовано, як індивідуумів, які дійсно мають між собою певні розбіжності, і можуть сприяти виникненню соціальних установок і дій, які відбивають у них бажання брати активну участь у повсякденній праці й проведенні дозвілля.

Стереотипи:

1. Більшість старих людей бідні.
2. Більшість старих людей не можуть звести кінці з кінцями через інфляцію.
3. У більшості громадян похилого віку є житлові проблеми.
4. Старі люди, як правило, слабкі та хворі.
5. Люди похилого віку не є політичною силою і потребують захисту.
6. Більшість старих людей погано справляється з роботою; працездатність, продуктивність, мотивація, здатність сприймати новизну, творча активність у них нижчі, ніж у молодих працівників. Вірогідність нещасних випадків у людей похилого віку вища, ніж в інших.
7. У таких людей знижуються інтелектуальні здібності, погіршується пам'ять, у них нижча здатність до навчання.
8. Люди похилого віку часто інтелектуально регідні і догматичні. Більшість з них закостеніли у своїх звичках і не здатні їх змінювати. Більшість із людей похилого віку живуть в соціальній ізоляції і страждають від самотності, утримуються в будинках для пристарілих. [7, с.261].

Особливої уваги заслуговує і відношення самих людей похилого віку до тієї допомоги, що їм роблять соціальні працівники. Практичний досвід і спеціально проведені дослідження дозволяють виділити кілька визначених стереотипів поведінки з людьми похилогов віку:

1. часом неприйняття соціальної допомоги в повсякденному житті, недовіра до соціальних працівників, небажання бути залежними від чужих, сторонніх людей;

2. явні установки, прагнення і наполегливість в одержанні як можна більшої кількості послуг з боку соціальних працівників, покладання на останні виконання всіх побутових обов'язків;

3. незадоволеність своїми життєвими умовами переноситься на соціальних працівників, з якими безпосередньо спілкуються;

4. соціальний працівник сприймається як об'єкт, що несе відповідальність за їхнє фізичне здоров'я, моральний і матеріальний стан.

Ряд досліджень показали, що установки щодо старих людей нерідко амбівалентні, внутрішньо протилежні. їх часто вважають і мудрими, і не сповна розуму; добродушними та буркотунами, завжди чимось невдоволеними; такими, що виявляють турботу про оточення, і байдужими, некомунікабельними.

Стратегічним завданням соціальної роботи, здатної "втрутитися" у біосоціологію старості, є подолання синдрому передчасного (патологічного, прискореного) старіння, що характеризується раннім розвитком вікових змін чи більш яскравим їхнім проявом у той чи інший віковий період.

Стратегія соціальної роботи, яка враховує процеси соціально-демографічного старіння населення, заперечує думку про те, що старі люди нібито є для суспільства тягарем.

Ця думка коректна, принаймні, через дві основні причини. Перша (економічна) полягає в тому, що кожна людина, яка працює, вже у віці 30–35 років повертає суспільству всі засоби, витрачені на її освіту а протягом наступних 20–30 років професійного життя вона створює "надлишки", частину яких суспільство повертає їй у вигляді пенсії й інших соціальних послуг (більш за те, пенсіонери, як правило, не можуть спожити всієї створеної ними раніше частки продукції, оскільки шанс прожити 20 років після виходу на пенсію мають далеко не всі). Друга (морально-гуманістична) полягає в тому, що ставлення до людей літнього віку, як до людей, "які, віджили своє", людей, "які, не мають цінностей", є варварським, відверто цинічним і жорстоким.

Таким чином, процес демографічного старіння вимагає перегляду основ організації діючих соціальних служб у напрямках соціального захисту й опіки старих людей [6, с.323].

Якість життя тісно пов'язана із загальним добробутом літньої і старої людини й характеризується сукупністю зовнішніх і внутрішніх факторів. Тут галузь соціальної роботи стратегічно спрямована на медичне обслуговування літніх і старих людей, на підтримку їхньої життєдіяльності в родині і суспільстві, а також на забезпечення їхніх особистих потреб.

У різних культурах і спільнотах протягом історії формувалося шанобливе ставлення до людей похилого віку. Як краще виявляти турботу про слабких і старих членів суспільства — питання, яке хвилює всіх: самих старих людей, членів їхніх родин, політиків. Турбота про престарілих — частина політики суспільства. За останнє десятиріччя у цій сфері відбулися великі зрушення — як у мисленні, так і в реальному житті. З одного боку, вони були викликані тиском престарілих людей і членів їхніх родин, з іншого — це результат дій політиків, які бажають знизити швидко підвищені витрати платників податків на догляд за людьми похилого віку, по-третє — підвищити ефективність і рентабельність всіх видів турботи про престарілих.

Задоволеність життям та успішність пристосування до нього у пізній дорослості залежать від багатьох факторів. Але така задоволеність незначною мірою залежить від віку. Найважливішим фактором вважається здоров'я. Гроші, соціальне і сімейне становище, житлові умови, рівень спілкування з оточенням і навіть можливість безоплатно користуватися транспортними засобами також є важливими факторами, від яких залежить, чи задоволена людина похилого віку життям чи ні [5, с.237].

Не можна сприймати стару людину ізольовану, поза його життєвим шляхом. Навпроти, те, що він являє собою зараз, є відображення багатоаспектного і багатошарового становлення особистості. Біографія кожної старої людини являє собою відображення вдалої або невдалої долі, можливо, розламаної або порушеного життя.

Саме головне — кожна стара людина є особистість і як особистість має найбільше значення. Особистість — серцевина людського буття, його почуттів, переживань і дій. Особистість визначає і поведінка людини в процесі старіння. Кожна людина унікальна у своєму "Я" і ніяк не може бути підмінений іншою людиною, і в такому виді іншої людини не існує.

Самоцінність людини повинна бути збережена цілком, вона повинна бути неподільної, "індивідус" полатинському значить "неподільний".

Людина вступає в контакти з навколишніми його людьми, створює з ними тривалі або короткочасні зв'язки, підтримує їхній або відкидає; у ході цих контактів виникає приязнь або ворожість, довіра або недовіра.

Висновки. Отже, виходячи з того, що головною метою соціальної роботи є турбота про людину, розкриття можливостей особистості, сім'ї, суспільства, то соціальну роботу можна розглядати як особистісну службу допомоги. При цьому варто наголосити ще на одному аспекті мети — сприяння людям успішно вирішити їх проблеми. Засобами досягнення цієї мети є вивільнення і розвиток ресурсів людини і її соціального оточення, здійснення і корекція необхідних соціальних змін.

Головним і, мабуть, найчисельнішим об'єктом соціальної роботи є непрацездатні громадяни похилого віку. Метою, призначенням і основою соціальної роботи є допомога людям похилого віку, які опинилися у непростих життєвих ситуаціях, пробудження в них життєвих сил, включення їх, наскільки можливо, у контекст життєдіяльності сім'ї, соціальної спільноти, суспільства. Їх суть полягає в тому, щоб людина сама могла здобути необхідні блага і використовувати їх. Не технології, форми і методи є найважливішими у соціальній роботі, а людина, на забезпеченні благ якої сконцентровані її ресурси і зусилля фахівців.

Найголовніше — кожна людина похилого віку є особистістю, і саме як особистість має найбільше значення.

Протягом останніх років дещо змінилася оцінка ролі людей старшого покоління в житті суспільства. Зростає усвідомлення значимості цієї категорії населення як у соціальному, економічному, політичному розвитку країни, так і їх внеску в збереження морально-духовних традицій і цінностей сім'ї.

Список використаних джерел:

1. Введення у соціальну роботу: Навч. посібник./ Лукашевич М.П., Мигович І.І. — К.: Фенікс, 2001. — 288 с.
2. Гранди Э., Поулинг Э. Социология старения // Психиатрия позднего возраста. — К: Сфера, 2001.
3. Демушкина О.П. Социальная работа; курсове и рефераты / О.П.Демушкинаю — Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. — 348 с.
4. Лукашевич М.П. Соціальна робота (теорія і практика): підручник для студентів вузів / М.П.Лукашевич, Т.В.Семигіна. — К.: Каравелла, 2009. — 368 с.
5. Синчук С.М., Буряк В.Я. Право соціального забезпечення України: Навч. посіб. / За ред. С.М.Синчук. — 2-ге вид., перероб. і доп. — К.: Знання, 2006. — 318 с.
6. Соціальна робота: технологічний аспект: навчальний посібник для вузів / Ред. А.Й.Капська. — К.: Центр навчальної літератури, 2004. — 352 с.
7. Шахматов Н. Ф. Психическое старение: счастливое и болезненное. — М.: Медицина, 1996. — 304 с.

УДК 159.923.3-051:378.091.12

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

О. В. КУЛЕШОВА
О. В. ФЕДЧИШЕНА

Вступ. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується необхідністю зміни стійких стереотипів, сформованих раніше соціальних установок, які викликають відчуття невизначеності та нестійкості навколишнього світу, що, в свою чергу, супроводжується тривожністю та негативними емоційними переживаннями. Практично у всіх професійних сферах діяльності від людини вимагається, з одного боку, набувати досвід у вирішенні типових задач, з іншого — постійно підвищувати свою компетентність для вирішення нестандартних ситуацій та постановки нових цілей. Навчання у вузі передбачає не тільки оволодіння професією, а й вироблення цілого ряду компетенцій — соціальних і психологічних, що сприяють формуванню стійкості студента як основи особистісного зростання та самореалізації, а також успішності майбутньої педагогічної діяльності. Для педагога психологічна стійкість і вміння підтримувати стан суб'єктивного благополуччя є основною умовою успішної роботи протягом усього періоду активної професійної діяльності. Професія педагога характеризується низкою особливостей, які потенційно можуть стати причиною розвитку професійної деформації, емоційного вигоряння і хронічного стресу.

В категоріальному апараті психології немає однозначного трактування поняття «психологічна стійкість», яке часто розглядається лише з позиції успішної адаптації до середовища або стабільності/нестабільності емоційної сфери, що не дає повною мірою розуміння механізмів, чинників і критеріїв успішно сформованої психологічної стійкості. Незважаючи на значну кількість досліджень присвячених проблематиці стійкості особистості, до сих пір недостатньо вивченим залишається питання про те, що являє собою стійкість як властивість особистості студента, яка роль освітнього середовища вузу в її розвитку. Вирішення цих питань на теоретичному рівні забезпечить реалізацію на практиці стійкості як інтегративного утворення, закономірно пов'язаного з особистісними структурами, цілями, мотивами й якостями студента, що лежать в основі самореалізації.

Проблема підвищення психологічної стійкості особистості як основи особистісного і професійного зростання є однією з найактуальніших проблем сучасної психологічної науки і практики. Велика кількість досліджень присвячено вивченню способів і засобів, що допомагають людині виробити необхідні особистісні якості та стратегії для того, щоб впоратися із складними ситуаціями та несприятливими внутрішньоособистісними факторами. Психологічна стійкість розглядається, з одного боку, в контексті ситуації, а, з іншого — через вивчення особистості й її особливостей, які виступають опосередкованою ланкою між ситуацією та поведінкою.

Мета статті: визначити та проаналізувати особливості формування психологічної стійкості особистості майбутнього педагога в процесі професійної підготовки.

Результати дослідження. В науковій літературі поняття «стійкість» використовується при описі психіки, особистості, особистісних рис, психічних властивостей і поведінки. Стабільність і надійність особистості, які виявляються в діяльності, розглядалися в рамках діяльнісного підходу в роботах Л. Божович, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна. Емоційна стійкість в контексті надійності діяльності в стресових умовах вивчалася в роботах А. Аболіна, Д. Жилкіна, Л. Заварзіна, О. Привалова. Питання стійкості особистості розглядалися в роботах В. Аршавського, М. Баландіна, Л. Кудряшової, Л. Кулікова, Д. Леонтьєва. Проблему формування стійкості школярів і студентів, питання підвищення їх психологічного благополуччя й якості життя досліджували М. Вільямс, В. Кайку, Л. Лант'єрі, Р. Поломарес, М. Селігман.

Психологічна стійкість визначена нами як інтегральна, системна характеристика особистості, яка лежить в основі здатності людини виступати саморегульованим суб'єктом активності, гнучко реагувати на зміни зовнішнього та внутрішнього середовища, що сприяє підтримці психологічного комфорту та благополуччя. При цьому цілісна, несуперечлива Я-концепція є структурою, що інтегрує різні способи формування та підтримки психологічної стійкості. До основних показників сформованості психологічної стійкості можна віднести характер самоставлення та самооцінки, адаптивний рівень особистісної тривожності, стан психологічного благополуччя.

Слід зазначити, що потреба в емоційному благополуччі, почутті впевненості та безпеки є однією з базових потреб, а тривожність (і як психічний стан, і як властивість особистості) заважає їх задоволенню. Позитивний емоційний стан, в свою чергу, виражається в переживанні стану психологічного благополуччя та відсутності тривожності. Виникнення і закріплення тривожності багато в чому обумовлено незадоволенням актуальних потреб людини, які набувають гіпертрофованого характер. Закріплення та посилення тривожності відбувається за допомогою механізму «замкнутого психологічного кола»: в процесі діяльності виникає тривога, яка частково знижує її ефективність, що призводить до негативної самооцінки або негативної оцінки з боку оточуючих, що в свою чергу, підтверджує правомірність тривоги в подібних ситуаціях і підсилює негативний

© О. В. КУЛЕШОВА
© О. В. ФЕДЧИШЕНА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

емоційний досвід. При цьому, оскільки переживання тривоги є суб'єктивно несприятливим станом, воно може не усвідомлюватися людиною, а ховатися за допомогою психологічних захистів [1, с. 300]

Таким чином, тривожність являє собою фактор, який опосередковує поведінку людини або в конкретних ситуаціях, або в їх широкому діапазоні. Тривожність часто маскується під поведінкові прояви інших проблем, таких, як агресивність, залежність і схильність до підпорядкування, конформність, набута безпорадність, помилкова гіперактивність, відхід у хворобу тощо. Таким чином, фактори психологічної стійкості впливають на її формування. Показники психологічної стійкості визначаються комплексними феноменами, тому включають в себе особливості Я-Концепції, самоставлення та суб'єктність особистості.

Професійною вимогою до педагога є вміння контролювати прояв емоцій для вирішення виникаючих труднощів. Внаслідок цього педагог звикає до стримування емоцій, що знижує рівень його суб'єктивного благополуччя, підвищує емоційну напругу та негативно позначається на психологічному здоров'ї. Від педагога вимагається також бути з одного боку стабільним, з іншого боку — постійно вдосконалюватися. Консерватизм, шаблонність поведінки педагога поступово переходять в риси характеру, що відбивається в цілому на способі мислення й ускладнює саморозвиток і процес адаптації до умов, що змінюються. Ригідність мислення та поведінки заважає педагогу працювати творчо, гнучко змінювати стратегію поведінки в залежності від ситуації, знаходити нестандартні рішення складних педагогічних ситуацій. У складних ситуаціях педагог, який характеризується ригідністю, звертається до відпрацьованого і звичного для нього способу дії. Серйозним недоліком такої стратегії є те, що звичні реакції та способи дії перестають піддаватися критичному аналізу, отже — не завжди можуть бути ефективними. Крім того, ригідність поведінки та мислення перешкоджає переключенню уваги із стресогенної ситуації на нейтральну, що призводить до фіксації на переживанні негативних емоцій. Зі збільшенням стажу роботи у педагога часто зростає стереотипність, ригідність мислення, виробляється звичка слідувати шаблонами. Це веде до підвищення авторитарності, нездатності прийняти іншу точку зору, що перешкоджає взаєморозумінню викладача і учнів, позначається на їх психічному здоров'ї та кліматі в навчальній групі. Ригідність мислення часто призводить до появи ірраціональних переконань та установок, які характеризуються сильними негативними емоціями, переживанням роздратування і гніву на тлі безпорадності та нездатності що-небудь змінити. Це породжує песимізм і зниження віри в себе. Крім того, ригідність перешкоджає прояву найважливішої якості педагога — уважності до учнів, здатності розпізнавати їх індивідуальні особливості, шукати підхід до кожного, а також передбачити виникнення труднощів у навчанні та конфліктів в навчальних групах. Наслідком цього є підвищена тривожність, дратівливість, втома. Якщо причини зниження психологічної стійкості не усунуто, можуть з'явитися й ознаки психосоматичних розладів.

Отже, аналізуючи окремі причини погіршення психологічного здоров'я педагогів, можна виділити загальну тенденцію: це явище є наслідком тривалого стресу середньої інтенсивності. Впоратися з цим буває досить складно, оскільки часто така ситуація сприймається людьми як частина робочого процесу, яка не передбачає дій щодо її виправлення. Тому педагог має вміти помічати ознаки хронічного стресу, визначати його причини та справлятися з ним. Іншими словами, психологічна стійкість до стресу, особливо хронічного, і в цілому до чинників, що перешкоджають самореалізації, є невід'ємною частиною професійної компетентності педагога. Саме тому серед основних умінь, якими повинні оволодіти майбутні педагоги, одним з ключових є здатність підтримувати свою психологічну стійкість, зберігаючи психологічне здоров'я та розширюючи свої професійні компетенції. Питання підтримки психологічної стійкості та психологічного здоров'я педагогів через опанування ними різними психотехніками, які дають можливість здійснювати цей процес постійно і самостійно, є важливим аспектом їх професійної підготовки.

Аналіз наукової літератури з проблеми психологічної стійкості дав можливість виділити теоретичну та практичну базу дослідження можливостей психологічного та педагогічного відображення процесів, що знаходяться в основі утворення психологічної стійкості студентів. Значущим є визначення впливу психолого-педагогічних технологій на розвиток психологічної стійкості як головної умови особистісного зростання та впливу на підготовку студента до продуктивної діяльності в умовах невизначеності та соціального середовища, яке постійно змінюється. Проведений теоретичний аналіз досліджуваної проблеми виявив необхідність реалізації інтеграційного суб'єкт-середовищного підходу до формування психологічної стійкості студента на етапі навчання у вузі, оскільки внутрішній світ особистості, її Я-концепція є, з одного боку, основним об'єктом психологічного захисту, з іншого — базою, ресурсом та інструментом досягнення внутрішньої узгодженості та психологічної стійкості. Крім того, психологічна стійкість визначає здатність людини змінюватися, розвивати певні якості, освоювати нові компетенції.

Нами виділено індивідуальні особливості особистості, які найбільшою мірою призводять до зниження психологічної стійкості: емоційна нестабільність, відсутність ціннісного самоставлення та впевненості в собі, внутрішньоособистісні конфлікти, неуспішний досвід вирішення складних і конфліктних ситуацій в минулому, низький рівень розвинутої рефлексії, потреба в схваленні, імпульсивність, перфекціонізм, непродуктивні копінг-стратегії. Психологічну стійкість знижують також труднощі самовираження та самореалізації, неможливість повною мірою реалізувати свої творчі здібності та невизначені плани щодо професійного становлення. І, навпаки, психологічну стійкість підвищують такі фактори, як: розвинена суб'єктність і рефлексія, які допомагають приймати усвідомлені та відповідальні рішення і реалізовувати їх, тобто, по суті, виявляти та реалізовувати свою Я-концепцію в ситуаціях екзистенційного вибору шляхів і способів подальшої самореалізації. У свідомості людини те, як вона долає складну або конфліктну ситуацію, яка склала-

ся, знаходить відображення в актуальних переживаннях. Залежно від особистісних характеристик і досвіду вирішення складних ситуацій людина виявляє різний рівень психологічної стійкості.

Особливої значущості у визначенні показників психологічної стійкості в студентському віці набуває здатність вирішувати нестандартні завдання, здійснювати проектну діяльність, тобто не тільки долати труднощі, а й ефективно діяти в умовах невизначеності, при цьому підтримувати внутрішню цілісність і узгодженість своєї Я-концепції [2, с. 187]. Створення програми вивчення та розвитку психологічної стійкості неможливо без визначення критеріїв оцінки ефективності формування даного феномена. В якості таких інтеграційних критеріїв в нашому дослідженні виступає адаптивний рівень тривожності та стан суб'єктивного благополуччя, який є умовою прийняття себе, встановлення позитивних відносин з іншими, незалежності, контролю над обставинами, наявності мети в житті, особистісного зростання [3, с. 24].

У формуванні психологічної стійкості студентів виділені зовнішні та внутрішні умови розвитку даного феномена. Зовнішніми умовами, що визначають формування психологічної стійкості, є особливості освітнього середовища та суб'єкт-центрована психологічна практика. До внутрішніх умов належать: особливості Я-концепції та самооцінки, внутрішній локус контролю, рефлексія, наявність цілей в житті в поєднанні зі здатністю вирішувати актуальні завдання, відкритість новому досвіду і толерантність до невизначеності. Поєднання зовнішніх і внутрішніх факторів сприяє інтеграції свідомості студентів, розвиває адекватне розуміння своїх потреб, вибудовування їх у певну систему.

Для студентів позитивними факторами, які впливають на досягнення та підтримання необхідного рівня суб'єктивного благополуччя, є: адекватний рівень вимог, який, з одного боку, забезпечує особистісний та професійний розвиток, з іншого — є реальним щодо можливостей самого студента; зміст, форма навчання, а також міжпредметні зв'язки, які сприяють опануванню професійними компетенціями, що створює упевненість і позитивне ставлення до себе як до майбутнього представника обраної професії, а також підвищує мотивацію й усвідомленість навчання, розвиває позитивні взаємини з іншими суб'єктами освітнього процесу. Ще одним показником психологічної стійкості може виступити відкритість новому досвіду та відсутність тривожності перед майбутнім [4]. Стан суб'єктивного благополуччя — це інтегральне явище, складовими якого є також позитивний стиль мислення, оптимізм, висока самооцінка, відчуття контролю та відчуття осмисленості життя.

Нами виділені ресурси особистості, які підтримують її психологічну стійкість та емоційний комфорт. Це досить великий перелік факторів, що належать до особистісних особливостей та соціального середовища: ціннісне самоставлення, активне ставлення до життя в цілому, впевненість в собі; толерантність до невизначеності та відкритість до нових знань і нового досвіду, гнучкість у спілкуванні та почуття приналежності до референтної групи, автономність, досить висока самооцінка, наявність цілей в житті та відчуття сенсу життя, осмисленість діяльності та поведінки, внутрішній локус контролю, домінування стенічних позитивних емоцій, відсутність ірраціональних суджень і тенденцій до спотворення того, що сприймається, позитивний і, що не менш важливо, осмислений досвід подолання важких ситуацій, активність в поведінці та діяльності.

Аналіз результатів досліджень виявив, що багато студентів, які характеризуються низькою психологічною стійкістю, ігнорують роль власних зусиль у вирішенні поставлених перед ними проблем, орієнтовані на випадкове везіння або рішення викладачів. Студенти часто недооцінюють або переоцінюють себе і тому виявляють пасивність у розвитку в собі особистісних якостей і досягненні цілей самореалізації. Все перераховане призводить до зниження активності студента як суб'єкта навчального процесу й обмежує його позицією пасивного об'єкта зовнішніх впливів. Розвиток ціннісного самоставлення і таких його компонентів, як самооцінка, образ Я, самоприйняття сприяє розвитку нового знання про самого себе, актуалізації особистісного потенціалу, що допомагає впоратися з тривожністю, яке ще не проявилась.

Дослідження показало, що для формування психологічної стійкості необхідно освоєння навичок саморегуляції, які дозволяють займати метапозиції, більш точно оцінювати ситуацію, усвідомлено та гнучко вибирати стратегії подолання складних ситуацій. Крім того, згідно з отриманими даними, психологічна стійкість вище у тих студентів, у яких сформовані особистісно значущі цілі в житті, при цьому була виявлена значна кореляція між наявністю цілей (тобто орієнтацією на майбутнє) і здатністю концентруватися на вирішенні завдань в сьогоденні. Психологічна стійкість також пов'язана із самооцінкою та самоприйняттям, тому програма розвитку психологічної стійкості має включати заняття з самопізнання, підвищення ціннісного самоставлення та довіри до себе, тобто розвитку тих якостей, які увійшли до інтегративного фактору «прийняття себе», який визначає формування психологічної стійкості. Гуманітарна позиція особистості, позитивний погляд на природу людини також визначає психологічну стійкість, оскільки вони визначають здатність встановлювати міцні міжособистісні зв'язки. Толерантність до невизначеності, внутрішній локус контролю, автономність і суб'єктність особистості визначають здатність ефективно вирішувати складні ситуації відповідно до власних переконань і цілей життя. Концентрація на переживаннях щодо минулих невдач або подій майбутнього знижують психологічну стійкість, викликають тривожність і невпевненість в собі. У зв'язку з цим, до програми розвитку психологічної стійкості був включений блок вправ, спрямованих на розвиток суб'єктності студентів.

Теоретичне й експериментальне дослідження психологічної стійкості студентів, реалізація суб'єкт-середовищного підходу до створення умов формування розвиваючого середовища вузу було покладено в основу проектування розвиваючої програми «Шлях до стійкості». При організації програми ми вважали, що ефективно вирішити задачу формування психологічної стійкості особистості можливо тільки за умови застосування комплексного підходу до створення умов розвитку і саморозвитку особистості. У проектуванні

програми ми спиралися на те, що психологічна стійкість ґрунтується на ідеї самореалізації, що лежить в основі підтримки балансу системи «людина-середовище». Орієнтація на минулий досвід означає стабільність, однак призводить до ригідності. При орієнтації на особистісний та професійний ріст виникає питання щодо взаємодії із середовищем: людина проявляє суб'єктність, наднормативну активність, при цьому створює ситуацію невизначеності. Реалізуючи суб'єктний спосіб життєдіяльності, людина створює простір формування психологічної стійкості, орієнтованої на вирішення актуальних завдань і досягнення особистісних цілей в майбутньому, а не на ригідні, шаблонні установки минулого.

Формування психологічної стійкості здійснювалось за допомогою активних соціально-психологічних методів навчання, серед яких: самодіагностика, групова дискусія, отримання психологічного знання щодо деяких аспектів психологічної стійкості, формування психологічної компетентності в сфері психологічної стійкості та особистісного зростання. Програма із стимулювання психологічної стійкості особистості складається з вправ і психотехнік, модифікованих відповідно до цілей і завдань програми формування психологічної стійкості на етапі вузівської підготовки. Всі компоненти програми розвитку психологічної стійкості наповнені психологічним знанням, що має практичне спрямування та насичує увесь освітній простір і формує не тільки психологічну культуру, але й також створює умови для внутрішнього зростання особистості, що виступає ключовим фактором самоприйняття та реалістичного знання про себе.

Дані, отримані в ході реалізації програми розвитку психологічної стійкості, доводять можливість її використання в процесі навчання студентів у вузі. Контрольне психодіагностичне обстеження показало, що у 73% респондентів експериментальної групи помітна позитивна динаміка зміни рівня психологічної стійкості та її компонентів. В результаті, характер змін Я-концепції респондентів експериментальної групи свідчить, що завдяки використанню ефективних способів саморегуляції і конструктивних форм взаємодії з оточуючими зросла здатність до досягнення самореалізації, а також визначення власних життєвих пріоритетів і способів досягнення цілей.

Висновки. Особливостями психологічної стійкості студентів, як інтегральної системної характеристики особистості, є: відкритість новому досвіду, внутрішній локус контролю, гнучкість в спілкуванні, толерантність до невизначеності, а також позитивне самоставлення та гуманітарна позиція особистості. Вони можуть бути сформовані в освітньому просторі вузу, що реалізує основні принципи суб'єкт-середовищного підходу (емпатійності, персоналізації, діалогічності, розвитку і саморозвитку, рефлексивності, гуманітарної спрямованості освітнього простору, пріоритету суб'єктної активності, принцип психолого-педагогічної підтримки розвитку суб'єктності, конструктивної взаємодії з навколишнім середовищем, інтерактивної взаємодії та зворотного зв'язку, принципи системності, науковості та цілісності в освітньому процесі). Важливим є визначення базової психологічної підстави, що є умовою розвитку особистісних якостей, які забезпечують психологічну стійкість і продуктивний саморозвиток. До них належать особливості Я-концепції та самооцінки як складового показника ціннісного ставлення до своєї особистості, розвиток рефлексії та здатності займати метапозиції в складних ситуаціях, формування суб'єктного способу життєдіяльності.

Для майбутніх педагогів підтримка психологічної стійкості об'єднує завдання різного рівня: оволодіння психологічними знаннями та рефлексією; оволодіння практичними навичками саморегуляції психоемоційних станів; деталізація Я-концепції, усвідомлення реального образу Я, розвиток цілісної самосвідомості, формування довіри до себе, розвиток толерантності до невизначеності та відкритості новому досвіду для успішної адаптації та самореалізації в умовах професійних вимог, які постійно змінюються, і необхідності підвищення кваліфікації.

Список використаних джерел:

1. Простаков М. Ю. К вопросу о степени научной разработанности проблемы психологической устойчивости : Научный вестник ПДПУ им. К. Д. Ушинского, 2007. Одесса : ПДПУ им. К. Д. Ушинского, 2007. № 1–2. С. 297–318.
2. Щербан Т. Д. Психологічна стійкість у професійній діяльності економістів. *International Scientific Journal*. 2015. № 9. С.186–189
3. Аргайл М. Психология счастья. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. 271 с.
4. Смилык И. М. Тревожность, страх и формирование устойчивого чувства безопасности. *Мир психологии*. 2008. № 4. С. 133–139.

УДК 504:159.923.2

ЕКОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Л. М. КУРНЯК

Вступ: Вихідним у теоретико-методологічному дослідженні екологічної культури є поняття «культура» і «природа». Природа як весь матеріально-енергетичний світ Всесвіту, як сукупність природних умов існування людського суспільства, безпосередньо (прямо чи опосередковано) пов'язана з культурою, яка відображає історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібності людини. Культура це напружений пошук людством людської міри природного і природної міри людського, з тим щоб піднятися до універсальної міри, в лоні якої долається їх обмеженість. Культура в цьому розумінні є людське відношення людини до природи. Чим далі культура у своєму розвитку відривається від природи , тим більше міра гармонійності їхнього співвідношення стає мірою культурності людського існування. Культура завжди була важливою умовою розвитку суспільства , будучи якісно особливим засобом реалізації цього процесу. В умовах, коли діяльність людини в біосфері може бути порівняна за результатами з геологічними факторами в перетворені земної оболонки (В. Вернадський),наслідком якої і стала глибока екологічна криза, культура вперше в історії людства повинна виступити у новій ролі, ставши засобом самозбереження суспільства , а саме — властивістю екологічного самозабезпечення . Культура вступає в екологічний стан свого розвитку, стає за великим рахунком — екологічною культурою. Загальний стан природного і соціокультурного середовища в контексті співвідношення «людини і природи», «людини і культури», «людини і людини» в сучасній Україні справедливо визначається як кризовий. Він охоплюється такими поняттями як «екологічна криза», «екологічна небезпека», «екологічна катастрофа», «екологічна загроза» тощо. Глобальне виробниче споживацтво й не менш глобальне забруднення порушує фізико-кліматичні, біологічні показники біосфери, спонукає до розвитку такі негативні процеси, як виснаження озонового шару, зменшення кисню з атмосфери, скорочення запасів природних ресурсів, доступних паливних і мінеральних копалин тощо. Загрозливим є й такі процеси, як збільшення радіоактивного фону планети, насичення біосфери електромагнітними полями, забруднення навколишнього середовища чисельними синтетичними речовинами тощо. Протидіяти подібним явищам і процесам може лише людина, озброєна всебічними і глибокими знаннями, чуттєвим ставленням до дійсності.

Сплеск екологічної проблематики як загрозливої для життєдіяльності цивілізації, пов'язаний з діяльністю «Римського клубу» — міжнародної громадської організації, що об'єднала близько сотні підприємців, управлінців, політичних діячів, високих посадовців, діячів культури та вчених. У пошуках «глобальної рівноваги» та «розумної організації виробництва» експерти та аналітики клубу представили урядам країн Європи і світу ряд доповідей, загальний пафос яких концентрувався на понятті «мереж зростання», які має усвідомити людство, якщо воно хоче зберегти природу і цивілізацію. Власне, звідси й розпочинається дискусія вчених (У. Беренс, Е. Ласло, Е. Манн-Боргезе, Д. Медоуз, М. Месарович, Е. Пестель, А. Печчеі, Дж. Форрестер та ін.) відносно «екологічної парадигми» розвитку людства. І хоча в своїх оцінках науковці та експерти один від одного нерідко були надто далекі, їх спільним висновком стала концепція глобальної солідарності, шлях до якої відкриває передумова свідомості, становлення нових стандартів гуманізму, вибудованих за екологічними пріоритетами.

Мета статті: аналіз сучасного стану екологічної освіти та особливостей формування екологічної культури студентської молоді в сучасній Україні.

Результати дослідження: Концепція освіти в Україні повинна враховувати безпрецедентну інтегративність екології, її орієнтацію на вивчення сфери безпосередніх життєвих інтересів людини. Від формування цих знань залежить певний рівень ставлення людини до навколишнього середовища, тобто не лише знання і розуміння, але й виховання. Від цих знань залежить саме існування людства і всієї планети Земля. [1, с. 255].

Підвищення культури громадян України у спілкуванні з природою, екологічна підготовка кадрів в умовах складного перехідного періоду мають важливе державне значення, оскільки покликані допомогти у вирішенні життєво важливих соціально-економічних, еколого-економічних і геополітичних проблем.

В останнє десятиліття в системі екологічних наук з'явились нові наукові і навчальні дисципліни: екологія міст, екологія особистості, екологія дитини та ін. Заявила про себе і визначена як одна з важливих складових системи екологічних дисциплін — соціальна екологія. З огляду на це є необхідність розширити і по-новому сформулювати предмет дослідження та вивчення загальної і соціальної екології.

Загальна екологія — це наука, що вивчає супряженість живих організмів і їх асоціацій із середовищем свого існування. Соціальна екологія — наука, що вивчає супряженість людини і людських асоціацій із середовищем свого існування (природним і соціальним). Загальна і соціальна екології покликані допомагати людині найбільш адекватно сприймати навколишній світ, учити її будувати науково обґрунтовані взаємозв'язки із середовищем існування, із зовнішнім світом. Загальна і соціальна екології повинні допомогти людині відповісти на одне з найважчих питань, а саме: «Світ для людини чи людина для світу?», тобто стати мостом, яким людина і суспільство зможуть перейти від природознавства до світознавства,

© Л. М. КУРНЯК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

зробивши тим самим ще один крок до пізнання вселенської гармонії. Через це національні програми з екологічної освіти повинні враховувати ті зміни, що зумовлені формуванням нової наукової картини світу, заснованої на принципі Всеєдності і всезагального зв'язку. [2, с. 143].

Аналіз тенденцій глобальних, регіональних і локальних змін у природних екосистемах та біосфері загалом свідчать про нагальну потребу формування у студентів з метою набуття ґрунтовних екологічних знань та культури спілкування з природою необхідних навичок раціонального природокористування, екологізації практично всіх навчальних дисциплін.

Тому навчальний курс «Екологія та екологічна етика» займає сьогодні належне місце серед найголовніших та фундаментальних дисциплін. Навчальна програма з курсу, що рекомендована МОН, розроблена з урахуванням сучасних вимог до рівня екологічних знань, наявності базових екологічних знань, отриманих у школі, світового й вітчизняного досвіду.

У наш час надвисоких перетворень середовища існування з величезними масштабами і не завжди передбачуваними наслідками рівень екологічної освіти, виховання та культури населення визначає не тільки сутність держави, а й умови економічного благополуччя і здоров'я нації. Завдяки цьому в економічно розвинутих країнах, де екологічна культура, яка визначає рівень екологічної безпеки, перебуває під постійним контролем держави і ставиться у ранг державної політики, населення значно менше зазнає стресових ситуацій, ніж у регіонах зі слабким екологічним контролем. Оптимізація взаємодії суспільства з природою, вироблення вмінь активно і цілеспрямовано використовувати екологічні знання становлять найголовніше завдання екологічної освіти. Це завдання стоїть перед усіма ланками освіти і має вирішуватись суспільством у цілому.

Враховуючи значимість екологічної освіти, слід визначити її природу і завдання. З огляду на те, що захист і поліпшення середовища потребують включення в цю діяльність широких мас населення різного віку, рівня освіти і різної професійної орієнтації, екологічна освіта повинна бути пристосована до всіх цих категорій населення, розвивати в них розуміння необхідності підтримувати екологічну рівновагу в середовищі, що оточує людину, і запобігати небезпеці, що може загрожувати людині в разі його порушення.

Існують різноманітні трактування екологічної освіти. Наприклад, що слід дати знання і розвинути здатність оцінювати становище і бачити комплексні проблеми стосовно середовища. Також є думка, що екологічна освіта повинна вносити вклад у формування конструктивного підходу до середовища — як у філософському, так і в прагматичному плані. Є розуміння того, що екологічна освіта повинна займатися ставленням людини до її природного і штучного середовища, має охоплювати проблеми населення, забруднення, використання ресурсів, збереження природи. Можна сказати, що в різних визначеннях присутня одна і та сама думка: екологічна освіта — це освіта з глобальних умов існування людства і стратегії збереження цих умов при постійному поліпшенні якості життя. Метою екологічної освіти є розвиток уявлень про основні характеристики середовища, що оточують людину, відношення в ній і до неї, на основі чого людина прагне до збереження і поліпшення середовища.

По суті, екологічна освіта в рамках навчання має зробити внесок у новий підхід у ставленні людини до свого середовища — як єдності природного і штучного, пов'язуючи знання природничих і суспільних наук про середовище як єдиний і необхідний життєвий простір людини, який можна зберегти і при постійному розвитку науки і техніки. Однак екологічна освіта може робити внесок не тільки у стратегію існування, а й у поліпшення якості життя в конкретних середовищах.

Методологічною основою екологічної освіти слід вважати такі положення:

1. Світ матеріальний являє собою складну систему зв'язків і взаємовідносин, тобто зміни його елементів взаємозумовлені.

2. Захист природи являє собою застосування закону відносин і взаємних дій, що існують у матеріальному світі.

3. Людина і суспільство — наслідок еволюції живої природи (суспільство і природа становлять неподільне суперечливе ціле).

4. Зміни в біосфері, що шкідливі для людини і суспільства, зумовлені відсутністю або недостатністю заходів у регулюванні взаємодії суспільства і природи.

5. Існує вплив природи на темпи розвитку суспільства, але відсутній вплив природи на характер суспільних відносин. [2, с. 211].

Виходячи з цього, екологічна освіта намагається відповісти на запитання: які наслідки зростаючої інтенсифікації в обміні матерією і енергією між природою і суспільством; які найважливіші зміни в системі взаємовідносин у біосфері; які наслідки має введення до біосфери великої кількості нових речовин і елементів; які суспільні детермінанти ставлення суспільства до природи і чи повинен захист природи відбуватися через гальмування технічного прогресу; в чому суть відповідальності людини за стан навколишнього середовища?

Екологічна освіта має на меті формування екологічної свідомості, вона робить внесок у розвиток уявлення щодо того, що порушення екологічної рівноваги необов'язково супроводжує діяльнісне ставлення до природи, але виникає в рамках певних соціально-економічних відносин. Екологічна освіта повинна робити внесок у розуміння того, що збереження середовища людини стає важливою категорією в системі цінностей суспільства, і воно повинно стати предметом етичного ставлення людей до їхнього природного і суспільного середовища.

Такі цілі екологічної освіти зумовлюють її присутність не тільки на всіх сходинках системи освіти, а й у додатковій, неперервній освіті. В галузі вищої освіти не існує концептуально і змістовно побудованої

системи екологічної освіти і виховання, яка відповідала б вимогам суспільства, за винятком окремих предметів у навчальних планах ВНЗ, в яких має бути проблематика захисту середовища. У навчальних програмах з інших предметів екологічні проблеми якщо і присутні, то викладені фрагментарно і в невеликому обсязі.

Курс «Екологія та екологічна етика» є складовою частиною навчальних планів усіх напрямів підготовки спеціалістів з вищою освітою і входить до блоку дисциплін природничо-наукової підготовки. Курс включає інформацію про фундаментальні теоретичні, глобальні екологічні і ресурсно-галузеві екологічні проблеми, стратегію, тактику і методи їх вирішення локального, національного і глобального рівнів.

З другої половини 70-х років екологічна освіта в Україні стає обов'язковою. Спочатку був спорадичний факультатив, присвячений, передусім, охороні природи. Після Тбіліської конференції під егідою ООН (1988) викладання набуває певної системності. За розмовами про важливість екологічної освіти лишилося непоміченим справді основне і принципове: змінилася парадигма екологічної освіти. Спочатку метою було формування психологічної настанови на раціональне природокористування, охорону природи взагалі. Тепер ставиться завдання формувати екологічну свідомість, культуру, мораль, етику. Тобто прагматику заступили світоглядні цінності.

Сьогодні існують різні тенденції екологічної освіти стосовно пріоритету формування тих або інших підструктур екологічної свідомості. Відповідно до стратегічних орієнтацій в екологічній освіті є три основні підходи до проблеми змісту екологічної освіти. [3, с. 291]. Перший підхід пов'язаний з формуванням екологічних уявлень. Для студентів вищої школи сьогодні практично не існує концептуальної і змістовно вибудованої системи екологічної освіти, за винятком хіба що окремих предметів. Другий підхід — формування ставлення до природи. Обираються така екологічна інформація і такі види діяльності, які передбачають взаємини суб'єкта з природою. Третій підхід пов'язаний із формуванням технологій взаємодії з природою.

Екологічна освіта із середини 80-х років невпинно входить в освітню практику, однак без жодного позитивного ефекту Вихованці накопичують екологічну інформацію, екологічні знання, але екологічна культура при цьому не формується. Як наслідок — маємо екологічно обізнану й екологічно невиховану особистість, котра, володіючи екологічними знаннями, проявляє актив екологічного вандалізму. Тому невідкладним є розроблення стратегії екологічного виховання, оскільки вважається, що здійснюється воно автоматично — разом з екологічним навчанням. Ясна річ, процес навчання і виховання тісно пов'язані між собою, хоча екологічне навчання — це власне складова природничо-наукової освіти, а екологічне виховання має ціннісний аспект, адже передусім ідеться про формування психоемоційної сфери студента

Методичний аспект проблеми екологічного виховання студента висвітлюється на засадах міждисциплінарних зв'язків, що дає змогу всебічно аналізувати будь-яке негативне явище у навколишньому середовищі, яке виникло під впливом антропогенної діяльності, глибше осмислювати теорію взаємозв'язків суспільства й природи та будувати практичну діяльність на наукових засадах гармонізації таких взаємозв'язків. Екологічна культура спеціаліста розглядається як соціально значуща діяльність у взаємозв'язку з матеріальними та духовними цінностями. Через розширення кола екологічних питань поняття екологічного виховання набуває нового конкретного статусу, зумовленого його якісно новим тлумаченням, відмінним від природоохоронного виховання. [2, с. 89].

Для правильної організації екологічної освіти і виховання у вищих навчальних закладах, підвищення її ефективності слід керуватися такими принципами:

- першочергове завдання екологічної освіти — формування наукових уявлень про біосферу як унікальну оболонку Землі, де існує життя, екологічна освіта повинна пов'язувати засвоєння наукових уявлень про біосферу з розвитком діалектично суперечливої єдності «біосфера — людство»;

- екологічні проблеми тісно пов'язані з демографічними, енергетичними, продовольчими і сировинними проблемами. Екологічна освіта перебуває на стику наук про природу і про людину. Тому при розробленні питань про зміст та форми роботи, методи і методики екологічного виховання виходять з того, що воно є одним з найважливіших напрямів забезпечення синтезу природних і соціальних наук у процесі навчання, виховання і освіти;

- екологічна освіта має формувати наукові уявлення про соціальне коріння глобальних екологічних проблем. Проблеми взаємозв'язку природи і суспільства тісно переплітаються з широким колом етичних і естетичних питань;

- навколишнє середовище, природне і створене людством, має розглядатись як єдине ціле, підходячи до його оцінки і характеристик з екологічних, економічних, соціальних, законодавчих, культурних і естетичних позицій;

- цілі, які мають відношення до розуміння та вирішення проблем, пов'язаних із навколишнім середовищем, мають бути чітко виокрем леї з-поміж цілей освіти на всіх рівнях і всіх секторах;

- має бути узгоджений той вклад, який різні галузі науки повинні внести в розуміння навколишнього середовища і у розв'язанні його проблем, роблячи при цьому особливий акцент на розвиток відносин, які дозволяють приймати спосіб життя і моделі розвитку; що не справляють негативного впливу на якість довкілля;

- екологічна освіта та виховання повинні бути безперервними і являти собою підсистему в системі вищої освіти;

- необхідно дотримуватися міждисциплінарного підходу, тобто розглядати екологічні питання не як окремі дисципліни, а насамперед як принцип, за якого всі дисципліни навчального плану пронизані ідеями збереження довкілля. Це дає змогу отримати цілісне уявлення про навколишнє середовище, озброїти майбутніх спеціалістів необхідністю ефективного впливу на нього;

- внаслідок міжгалузевого характеру проблем з навколишнього середовища підготовка кадрів повинна здійснюватись переважно на рівні спеціалізації;

- екологічна освіта і виховання повинні орієнтуватись на активну взаємодію людини з природою, побудовану на науковій основі, на оцінюванні людини як частини природи;

- екологічні знання, доповнені ціннісними орієнтаціями, мають стати основою екологічної культури і екологічного мислення.

Розвиток екологічної освіти привів до виділення його специфічних особливостей: усвідомлення складності охорони навколишнього середовища та її вивчення з позиції системного аналізу; усвідомлення глобального характеру екологічних проблем; міждисциплінарний підхід; урахування та пізнання зв'язку екологічно-соціальними проблемами; різноманітність джерел знання та методів навчання.

За останні 15–20 років питання екологічної освіти та виховання зі сфери дискусій про правомірність екологічної освіти змістилося в площину її практичної реалізації. Ця обставина значно впливає на педагогіку і сучасну систему освіти. Зокрема, робиться спроба педагогічного осмислення ключових для сучасної екології категорій — свідомості, моралі, етики, культури та інших понять, правомірність існування яких ще недавно рішуче заперечувалася, як таких, що нібито стоять над мораллю суспільства, а людину ставлять у позицію сліпого поклоніння перед природою, тоді як справжнім завданням екологічної освіти, на думку ідеологів від освіти, слід було вважати «наукове обґрунтування перебудови біосфери в інтересах людини». [4, с. 13].

Екологічна освіта розвиває комунікативні можливості людини через сучасний інформаційно-зв'язковий мінімум кожної людини. Екологічна освіта у ВНЗі підпорядковується основній меті — дати молоді світоглядні цінності. Тому предмет екології має бути віднесеним до базових дисциплін гуманітарного циклу.

Аналізуючи державні навчальні програми з екології, виявили спрямованість на формування екологічної свідомості у студентів, на раціональне використання природних ресурсів, кількість і якість яких щорічно зменшується.

Формування відповідального ставлення людини до довкілля в усіх видах діяльності повинно розпочинатись ще в ранньому віці і тривати протягом усього життя. Саме це і передбачає втілення єдиної системи безперервної освіти та виховання у навчальний процес усіх навчальних закладів. Екологічний світогляд, екологічна культура повинні стати складовою частиною загальної культури людини. Підтвердженням екологічної свідомості та культури людини є тільки її діяльність, оскільки екологічна ситуація, що склалася на сьогодні, є наслідком діяльності людини. Щоб така діяльність була спрямована на створення гармонійних відносин між суспільством і природою, необхідно мати глибокі знання в галузі екології та раціонального природокористування.

У вищих навчальних закладах (ВНЗ) України здійснюється єдина (базова) екологічна освіта. Її основою є інтегрований курс «Екологія та екологічна етика», який включає найважливіші аспекти екологічної проблеми і враховує певні концептуальні положення.

1. Природне середовище (біосфера) є саморегулюючою системою, яка перебуває у стані динамічної рівноваги і виявляє стійкість у досить широкому, але кінцевому діапазоні зовнішніх впливів. Воно накладає певні обмеження на темпи і масштаби соціально-економічного розвитку людства, які зумовлюються розмірами планети Земля, запасами її ресурсів, можливостями саморегуляції і підтримання рівноваги.

2. Стан природного середовища на сучасному етапі розвитку людства є наслідком взаємодії його біологічних і фізичних аспектів з аспектами соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. Екологічні проблеми мають глобальний, регіональний, національний і місцевий характер. Аналіз усіх проблем повинен здійснюватися у відповідності з їх проявом, на основі врахування певних вимог екологічного, економічного і політичного характеру, виходячи із ресурсних можливостей природного середовища.

3. Виснаження природних ресурсів планети, забруднення середовища і порушення природної рівноваги внаслідок стихійної діяльності людства неминуче призведе до загальнопланетарної екологічної кризи. Потрібно істотно змінити виробничу основу діяльності людства, виходячи із ресурсних можливостей планети Земля, необхідності технологічної модернізації виробництва, яке б максимально вписувалося у біологічні цикли природи. Необхідною умовою для забезпечення подальшого існування людства є формування нової цивілізації на основі зміни менталітету людини, її моралі, глибокого розуміння свого місця у природному середовищі.

Створення багатокомпонентної єдиної системи безперервної екологічної освіти і виховання в Україні є нагальною потребою не тільки національного, а й міжнаціонального рівня. Адже для екологічних проблем характерний досить високий ступінь трансграничності, що зумовлює особливі і досить високі вимоги до наповнення цієї системи змістом. Єдина система безперервної екологічної освіти та виховання є важливою і невід'ємною складовою комплексу забезпечення формування екологічно безпечного існування населення України. Формування екологічно безпечного стану довкілля залежить від величезної кількості різноманітних факторів, умов і т. д. З-поміж найважливіших факторів, що здатні тим чи іншим шляхом вплинути на формування безпечного екологічного стану компонентів довкілля чи певної території, або навіть об'єкта, є екологічна свідомість як інтегральне відображення цілого комплексу необхідних спеціальних знань, переконань, зорієнтовано: поведінки та ін., яке ґрунтується на достатній інформації і додержанні головних принципів екологічної освіти та виховання [2, с. 276].

Завдяки свідомості цілеспрямовано регулюються взаємини особистості з навколишньою природною і соціальною дійсністю. Посилаючись на останнє, є підстави, мабуть, стверджувати, що свідомість, як вла-

стивість високоорганізованої матерії — людського мозку, у свої першооснові була певною мірою екологізованою. Звідси випливає, що поряд із соціальним феноменом існує феномен екологічної свідомості. Економічна свідомість зумовлює формування екологічної культури. Екологічна культура є засобом самоорганізації сутнісних сил людини в умовах конкретного природного середовища. Таким чином, через екологічну свідомість і екологічну культуру людина як особистість та суспільство загалом формує цілком конкретний екологічний стан. І це закономірно, оскільки за В. Крисаченко, осердям екологічної культури є екологічна життєдіяльність, і у процесі цієї діяльності задається певний напрям розвитку довкільних процесів та станів об'єктів оточення.

Під час формування у студентів особистісного ставлення до екологічної дійсності важливо чітко окреслювати коло екологічних проблем усього людства, своєї країни та своєї місцевості. Лише за цих умов можна проводити справді ефективну роботу. Так, під час вивчення теми «Екологічні проблеми оболонок Землі», а саме питання «Екологічні проблеми водного середовища і його охорона» необхідно звернути увагу студентів на обмеженість водних ресурсів нашої країни. Для підкреслення важливого значення води в житті людини можна використати слова Антуана де Сент-Екзюпері: «Вода, ти не маєш ні смаку, ні запаху, тебе неможливо описати, тобою насолоджуюся, не знаючи, що ти таке. Не можна сказати, що ти необхідна для життя, ти — саме життя».

Враховуючи досвід спеціалістів у галузі екологічного виховання, можна виділити чотири типи студентів за їхніми психолого-дидактичними особливостями.

1. Це ті, хто в навчанні керується почуттям. Вони чутливіші до людей та оточення. Тому вони краще навчаються через специфічний досвід, менше орієнтовані на авторитети, ніж інші, не шукають теоретичних підходів до вирішення проблеми, більшу допомогу отримують від дискусій та роботи на заняттях, тому в навчальних ситуаціях більш відкриті, швидко адаптуються до них та діють переважно інтуїтивно.

2. Ті. хто навчається, спостерігаючи та слухаючи. учні та студенти цієї групи довіряють тільки ретельному дослідженню у формуванні висновків, віддають перевагу ситуаціям, які дозволяють їм бути об'єктивними спостерігачами. Вони сприймають тільки на особисті думки та відчуття при формуванні поглядів на конкретну проблему, можуть бачити різні перспективи і часто шукають суть предмета. Тому вони більше розкривають на лекціях та демонстраціях дослідів.

3. Ті, хто навчаються через мислення. Ця група людей винаходить аналітичні, концептуальні підходи у вирішенні проблеми, віддає перевагу винятково логічному мисленню та раціональній оцінці. Вони більш орієнтовані на речі та символи, краще навчаються у авторитарно спрямованих ситуаціях, які базуються на теоріях та синтетичному аналізі; часто спростовують «винахідливе» навчання і віддають перевагу систематичному плануванню та навчанню.

4. Ті, хто навчаються через дію. Останню групу становлять дійові особи, які довіряють винятково експериментам і краще навчаються, коли мають можливість узяти участь у проекті або дискусіях. Вони ігнорують лекції та інші пасивні форми навчання та виховання.

Висновки: Людство, досягнувши небачених висот у технічному прогресі, так й не знайшло однозначних відповідей на безліч важливих запитань щодо походження життя і людини, не розкрило таємниць функціонування свідомості і світоустрою, не створило оптимальної моделі життєдіяльності соціумів та суспільства. Індустріалізація, а згодом інформатизація, мали прискорити розвиток людства, але, на жаль, друге тисячоліття завершилось кризовим станом як природного середовища, так і відомості людини, виникненням глобальних геополітичних і соціоекономічних проблем, які загрожують життю людства. Ерозія, опустошення і забруднення грунту, водяного і повітряного середовища, вичерпання багатьох видів мінеральної сировини, чистої прісної води й органічного палива, посилення парникового ефекту, руйнація озонового прошарку земної кулі, посилення патогенного впливу плодів індустріалізації та інформатизації, а саме електромагнітних та іонізуючих випромінювань техногенних систем та інше — все це результати діяльності розуму людини, що взагалі загрожують існуванню людської цивілізації.

Визначальним у розв'язанні екологічних проблем сучасності є формування екологічної свідомості суспільства. Це завдання може бути реалізоване лише через освітньо-виховну систему на основі принципово нової, ніж теперішня еколого-освітньої моделі, яка має бути позбавлена найбільш характерних для існуючих екологічних концепцій, програм і схем ціннісних крайнощів-антропоцентризму та натурцентризму-і базуватися на засадах комунікації і ціннісно-диференційованого світогляду.

Формування екологічної культури молоді потребує реорганізації, суттєвого вдосконалення і оптимізації на основі глибокого філософського і етичного осмислення проблеми з урахуванням структури екологічних знань, сучасного рівня розвитку екологічної науки, визначення соціальних функцій екології у суспільстві, традиції, звичаїв та історичного досвіду українського народу у цій сфері.

Список використаної літератури:

1. Андрущенко В.П. Екологічна політика і освіта: проблеми становлення // Роздуми про освіту: «Статті, нариси, інтерв'ю. — К.: Закон України. 2004. — С. 253–258.

2. Проблеми освіти: Наук.-метод. Зб. / Кол. авт. — К.: ІЗМН, 1998. — Вип.14. — 232 с.

3. Корсак К.В. Плотніков О.В. Основи екології: навч. посіб. — 3-е вид., перероб. і доп. — К.: МАУП, 2002. — 296 с.: іл. — Бібліогр. с. 290–292.

4. Михайленко О.М. Екологічна етика та нова концепція буття // вища школа України. — 2002. — №4. — 16–19.

УДК 378:373.2011.

ХУДОЖНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ В МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ

І. А. ОНИЩУК

Вступ. Відродження гуманістичної традиції в освіті обумовлюють повернення інтересу провідних фахівців до проблем особистісного та професійного вдосконалення майбутніх педагогів, розвитку в них педагогічної та духовної культури, активної гуманістичної позиції. Педагогічний гуманізм — сучасна стратегія діяльності всіх ланок освіти, заснована на системі гуманістичних знань, поглядів, ідей, переконань та реалізована в освітньому процесі. Характеризуючи роль гуманістичних педагогічних цінностей в процесі підготовки вихователів закладів дошкільної освіти, учені особливого значення надають цінностям самоприйняття студентської молоді й прийняття особистості дитини дошкільного віку.

Вищезазначене об'єктивує проблему висвітлення теоретико-методологічних засад розвитку культури самовираження як феномену професійно-особистісного зростання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Теоретичними джерелами вдосконалення процесу підготовки майбутніх вихователів ЗДО освіти слугує доробок провідних фахівців у різних наукових галузях: філософії (М. Бахтін, М. Бердяєв, В. Біблер, М. Каган, В. Соловйов та ін.); психології (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.); педагогіки (С. Гессен, В. Горшкова, Л. Кулікова, В. Сухомлинський та ін.); естетики (Ю. Борев, С. Рапопорт, О. Кривцун та ін.); мистецтвознавства (Н. Фоміна, О. Мелік-Пашаєв, Б. Неменський та ін.); з'ясовано ключові питання художньої культури, художньо-естетичного виховання, педагогіки мистецтв (Г. Ващенко, О. Берегова, А. Козир, Л. Левчук, О. Комаровська, Г. Локарєва, О. Отич, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Сотська); висвітлено питання професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО (Л. Артемова, Г. Бєлєнька, О. Богініч, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Гузій, І. Дичківська, Л. Зданевич, І. Княжева, І. Луценко, О. Лисенко, О. Листопад, В. Ляпунова, О. Олійник, Ю. Косенко, Н. Маковецька, С. Нечай, Т. Поніманська, І. Рогальська-Яблонська, Т. Танько та інші).

Незважаючи на чисельний доробок наукових праць, окремо проблема розвитку культури самовираження майбутніх фахівців дошкільної освіти не розглядалась. Отож, виникає потреба більш детального вивчення сутності, виявлення чинників та знаходження ефективних засобів розвитку означеного феномену.

Мета статті — на основі аналізу наукової літератури розкрити значення мистецтва, художньої діяльності у розвитку творчого самовираження майбутніх вихователів закладі дошкільної освіти.

Результати дослідження. Проблема гуманізації професійної освіти неодноразово привертав увагу фахівців. Зокрема, цій проблемі присвячено праці О. Бондаревської, В. Бондаря, І. Дичківської, Л. Колесникова, А. Петровського, Т. Поніманської, В. Сластьоніна та інших. Вказані фахівці акцентували увагу на важливості розробки проблеми саморозвитку особистості студента, розвитку позиції суб'єкта культури, виховання духовно-практичного ставлення до світу та самих себе, сприяння оволодінню не лише знаннями з навчальних дисциплін, а й досвідом емоційно-ціннісних ставлень.

Дослідник проблеми гуманізації процесу підготовки майбутніх вихователів дошкільної ЗДО Т. Поніманська зазначила, що гуманістична освіта актуалізує проблему формування *особистісної позиції педагога гуманістичної спрямованості.* Авторка підкреслила, що в особистісній позиції вихователь завжди має справу не з „об'єктом", а з особистістю, а в педагогічному процесі — з умовами її становлення і розвитку. Тому вкрай важливо, закласти гуманістичний потенціал в процес професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти.

На думку Т. Поніманської, процес оновлення процесу підготовки майбутніх вихователів репрезентується:

- забезпеченням цілісності системи підготовки до гуманістичного виховання дітей, яка передбачає поряд з оволодінням теоретичними положеннями включення їх у соціально-педагогічну практику;
- оволодінням гуманістичними педагогічними цінностями та методичними вміннями гуманізувати педагогічний процес;
- єдністю теоретико-пізнавальної та практичної діяльності;
- організацією спільної діяльності викладачів і студентів на гуманістичних засадах з метою перетворення ціннісних педагогічних орієнтацій в особистісно-професійну гуманістичну позицію майбутніх вихователів [8].

Особливим чином сприяє становленню гуманістичного характеру професійної діяльності майбутнього педагога мистецтво. У першу чергу це стосується підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми дошкільного віку, які вирізняються високою емоційністю.

За М. Каганом, „мистецтво як феномен культури", „мистецтво як „самосвідомість культури", відображає об'єктивний світ таким, яким він перетворюється культурою; стає її власною „рефлексією", „культуробаченням" [5]. Взаємодія між „свідомістю" та „самосвідомістю" культури, зазначає М. Каган, є „спільним законом" її історії, оскільки кожна з цих форм розв'язує свої специфічні завдання, „взаємодоповнює" [5, с. 4].

© І. А. ОНИЩУК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

За В. Роменцем — „найвище вираження своєї індивідуалізації людина знаходить у творчій діяльності, передусім, художній творчості". За висновками фахівців, за своїм значенням поняття „художня творчість" і „художня творчість" є спорідненими [3, с. 75].

Таким чином, усі види мистецтва, художня діяльність як активна форма освоєння студентською молоддю оточуючого світу вирізняються високим потенціалом для розвитку не лише художнього смаку, духовних цінностей, але й культури самовираження. Важливо визнати, що у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної сфери у закладах вищої освіти таке розуміння предметів мистецтва недооцінюється, недостатньо уваги приділяється формуванню студентської молоді як суб'єкта художньої діяльності, творця гуманістичної культури.

Як зазначає М. Племенюк, існує протиріччя між сучасним розумінням змісту предметів мистецтва і орієнтацією студентів переважно на навчання способам зображення. Вказаний автор визначає і умови організації художньої діяльності, сприятливі для виховання духовно-практичного ставлення молодої людини до світу та самої себе, розвитку в неї гуманістичної культури, формування позиції *суб'єкта культури*. Автор доводить, що ефективність процесу розвитку гуманістичної культури педагога зростатиме за умов актуалізації соціально-педагогічного аспекту художньої діяльності, формування у студентів ціннісного ставлення до художньо-педагогічної діяльності, розвитку потреби у творчому самовираженні та самореалізації, становленні професійної і культурної суб'єктності. Науковець наголошує на важливості організації художньої діяльності як взаємопов'язаного процесу аудиторної і позааудиторної художньої діяльності [7].

Досліджуючи феномен культури самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, ми базувалися на доробку таких провідних у царині естетичного виховання молоді фахівців, як В. Бутенко, Н. Волошина, І. Зязюн, О. Комаровська, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Олексюк, О. Отич, Т. Цвелих Г. Шевченко та інших. Завдяки ним розроблено концептуальні засади естетичного виховання молоді, упроваджено сучасні технології оптимізації процесу організації художньої діяльності взагалі, різних її видів зокрема.

В. Бутенко пропонує подивитись на художньо-естетичну освіту як на культурологічне явище, покликане забезпечити вирішення ряду завдань. Зокрема розкриття естетичної цінності:

- найважливіших якостей особистості, краси її фізичних, психічних, духовних та творчих сил;
- довкілля — природного, соціального, культурного, художнього середовища;
- основних видів діяльності молодої людини — комунікативної, пізнавальної, професійно-трудової, креативної [1, с. 151] .

Вказаний фахівець звертає увагу на важливість психологічного забезпечення естетичної активності студентської молоді; урахування в організації художнього діалогу художніх інтересів, ціннісних орієнтацій у сфері мистецтва, естетичних потреб особистості; сприяння оволодінню ними способами художнього сприймання, естетичної оцінки та творчої інтерпретації явищ художньої культури; збагачення досвіду самостійного спілкування студентів зі світом мистецтва та участі в художньо — творчій діяльності [1].

Автор розглядає проблему *духовності* як першооснову професійної підготовки молоді і підкреслює, що вища школа України сьогодні прагне будувати освітній процес, виходячи, передусім, з розуміння професійної освіти як важливої основи формування особистості, здатної виконувати конкретні технологічні функції, проявляти високий рівень духовної культури. Науковець підкреслює: при розробці теоретичних і методичних засад організації освітнього процесу одним з перспективних напрямів педагогічного пошуку має стати використання естетичної думки; навчання і виховання мають розглядатися як процеси, в яких естетична ідея є домінуючою, визначальною. Критеріями оцінки діяльності закладу освіти мають бути прекрасне, досконале, виразне, цілісне, гармонійне. На думку В. Бутенко, визначення естетичної ідеї як концептуальної основи організації освітнього процесу означає, що усі компоненти діяльності закладу вищої освіти мають узгоджуватися з естетичними показниками [2].

В контексті означеної проблеми заслуговує на увагу дослідження Г. Шевченко, присвячене проблемі формування духовної культури молоді засобами мистецтва. Автор розуміє духовність як безперервний процес трансформування універсаму зовнішнього буття у внутрішній світ особистості на етнічній основі; здатність створювати той внутрішній світ, завдяки якому реалізується само тотожність людини, її свобода від жорсткої залежності від плинності обставин. Г. Шевченко зауважує: духовність призводить до своєрідного смислового поєднання образу світу з моральними основами особистості [9].

Отже, духовність вміщує в собі гармонію, красу світу, моральні імперативи, єдність думок і почуттів. Фахівець зазначає, що осмислення суті духовності особистості розкриває нові горизонти проникнення у таємниці світорозуміння. Власне духовність, на думку Г. Шевченко, сама по собі є способом світорозуміння. Автор приєднується до думки провідних фахівців щодо того, що важливим засобом формування духовності особистості є мистецтво [9].

У своєму дослідженні О. Отич, в сучасному аспекті художню творчість розглядає як „вільну гру з матеріалом", мета якої в ній самій (тобто в естетичному задоволенні, радості, насолоді від творчого перетворення реальності), і водночас як цілеспрямований процес, розрахований на передачу іншим власних думок, почуттів та емоцій [6, с. 18]. На думку автора, в художній творчості зустрічаються, перетинаються і ототожнюються всі види діяльності; вона є цілим та набуває можливості вступати в прямий контакт з кожним із них, утворюючи декілька рядів, гнучких, утилітарно-художніх форм; є видом практичної духовно-творчої діяльності.

Як зазначають фахівці, художня діяльність — це діяльність, спрямована на перетворення майбутнього вихователя ЗДО на активного суб'єкта, на розвиток його гуманістичної культури, на плекання здат-

ності спиратися на емоційно-почуттєвий досвід пізнання світу, притаманний дітям перших шести років життя, на розвиток людинознавчої спрямованості, інтересу, розуміння та відчуття іншої людини. Художня діяльність орієнтована на розвиток системи духовно-практичного ставлення до світу й гуманного ставлення майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти до себе, до вихованців, до своєї професійної діяльності.

Організація художньої діяльності відіграє особливу роль у соціальному розвитку студентської молоді та формуванні потреби у самовираженні, культурних формах самоактуалізації. Як засвідчує аналіз наукових джерел, більшість фахівців розуміють художню діяльність як *виконавство* і як *творчість* у будь-якому виді мистецтва — музичному, образотворчому, літературному.

У контексті нашого дослідження представляють інтерес висновки М. Племенюк, згідно з якими майбутній фахівець кваліфікується як творець культури й водночас її творіння, а художня діяльність розглядається як єдність чотирьох основних видів діяльності — пізнавальної, перетворювальної, ціннісно-орієнтаційної та комунікативної. Провідними ідеями автора виступають: залучення до художніх і педагогічних цінностей як зміст процесу професійної освіти; діалогічна природа художньої і педагогічної діяльності; суб'єктивність в художньому освоєнні світу; суб'єктність в організації професійної діяльності; становлення креативної позиції майбутнього педагога у процесі художньої та педагогічної діяльності; естетичні переживання, які розкривають художню діяльність як умову особистісного зростання [7].

Сьогодні набуває усе більшого поширення використання у дослідженнях інтегральної категорії „художньо-педагогічна діяльність". Як зазначає М. Племенюк, з точки зору філософії, специфікою як художньої, так і педагогічної діяльності, є її інтегративний характер, одночасне поєднання пізнання, перетворення, ціннісно-орієнтувальної та комунікативної діяльностей. Художня і педагогічна діяльності є не лише духовно-практичним, але й духовно-теоретичним видом діяльності. Окрім того обидва види діяльності є одночасно продуктивними і споживчими за своїм характером.

Досліджуючи художню діяльність як чинник розвитку гуманістичної культури майбутнього педагога, М. Племенюк орієнтуються на розвиток особистості студента, на формування його як суб'єкта художньої діяльності, творця гуманістичної культури. На відміну від традиційної практики орієнтації студентської молоді на навчання дітей способам зображення, автор віддає перевагу сучасному розумінню змісту предметів мистецтва. Він наголошує на важливості розвитку у майбутніх педагогів певного рівня культури — загальної, педагогічної і гуманістичної, здатності створювати умови і керувати вихованням духовно-практичного ставлення дітей до світу та самих себе [7].

Вказаний дослідник актуалізує соціально-педагогічний аспект художньої діяльності як умову становлення гуманістичного рівня ставлення майбутнього педагога до світу, професії, самого себе як важливий для самоактуалізації потенціалу його особистості, для розвитку навичок взаємодії усіх учасників освітнього процесу. М. Племенюк кваліфікує художню діяльність як інтеграл, який функціонує у професійній підготовці майбутніх педагогів на трьох взаємопов'язаних рівнях — методологічному, діяльнісному і особистісному. Автор зазначає: методологічний рівень включає *світосприйняття, світорозуміння і світоставлення* фахівця як певних способів синтезу життєвих явищ та подій персонального існування, актуалізує соціальний аспект художньої діяльності; діяльнісний акцентує увагу на субєкній позиції виконавця; особистісний — зосереджує її на важливості розвитку самосвідомості та педагогічної рефлексії [7].

Досліджуючи роль художніх знань, умінь і навичок у професійній діяльності педагога мистецтва, В. Давидкіна зауважує, що вони є формою існування в передачі досвіду, накопиченого людством в процесі діяльності з перетворення світу і самого себе. Автор привертає увагу освітян до того, що через художні знання, уміння і навички особистістю присвоюються морально-естетичні цінності, які виражаються у продукті художньої діяльності. Вказаний фахівець констатує: художня діяльність протікає як емоційно-оціночна, реалізується в її продукті,змістом якого стає морально-естетичне оцінювання особистістю оточуючої дійсності [4].

Висновки. Аналіз наукових джерел, присвячених проблемі використання в освітньому процесі закладу вищої освіти художньої діяльності як засобу розвитку у майбутніх педагогів духовності, гуманістичної позиції та творчого самовираження дозволяє говорити про актуальність упровадження у педагогічну практику ціннісно-смислових аспектів особистісно-професійної самореалізації майбутніх педагогів; використання синергетичного потенціалу інтерпретації художнього твору в процесі опанування студентами різними формами виконавської діяльності; стимулювання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до створення індивідуальних художньо-виконавських концепцій на засадах семантичного аналізу художнього твору, власного емпатійного досвіду; ініціювання самодослідження студентами потенційних особистісно-фахових можливостей.

Перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо в детальному висвітлені ефективних шляхів розвитку культури самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у художній діяльності.

Список використаних джерел:

1.Бутенко В. Г. Основи духовного розвитку молоді у процесі художньо-естетичної освіти. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні:* збірник наукових праць до 10-річчя АПН України, Академія педагогічних наук України. Частина І Харків: „ОВС". 2002. С. 147–159.

2.Бутенко В. Г. Пріоритетні напрями модернізації художньо-естетичної освіти молоді : досвід і перспективи. *Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти* : матеріали методологічного семінару АПН України / За ред. С. Д. Максименка. К, 2005. С. 283–288.

3.Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М. : Школа-Пресс, 1995. 448 с.

4.Давыдкина В. В. Художественные знания, умения и навыки в профессиональной деятельности педагог: дис. …. канд..пед. наук. М., 2004. 254 с.

5. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). М. : Политиздат, 1974. 328 с.

6.Отич О. Педагогіка мистецтва: від історичної практики — до теоретичного осмислення. *Рідна школа.* 2010. № 6. С. 14–19.

7.Племенюк М. Г. Художественная деятельность как фактор развития гуманистической культуры личности будущего учителя: дис…..канд пед..наук. М. 2002. 226 с.

8.Поніманська Т. І. Підготовка педагога до виховання дітей старшого дошкільного віку в світлі гуманістичної парадигми. *Науковий вісник Донбасу.* 2013. № 4. С. 156–168.

9.Шевченко Г. П. Проблеми формування духовної культури молоді засобами мистецтва. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні:* Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. Частина І. Харків: „ОВС”. 2002. С. 112–124.

УДК 351.86

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З СІМ'ЯМИ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

Н. С. ОСТАПЧУК
А. Ю. САВИЦЬКА
Ю. О. ЧЕРНЕЦЬКИЙ

Вступ. Сьогодні тривожним сигналом для українського суспільства є те, що значна частина сімей вимагає соціальної допомоги через проблеми, що виникають як між членами сім'ї, так і між сім'єю та її зовнішнім оточенням. Сучасний стан сім'ї в Україні можна охарактеризувати як кризовий. Впала народжуваність, відбувається девальвація змісту сімейного життя, його орієнтування на виховання дітей. Батьки, не володіючи в достатній мірі знаннями про вікові та індивідуальні особливості дитини та її розвитку нерідко здійснюють виховання наосліп та інтуїтивно. Зростання кількості сімей в складних життєвих обставинах обумовлено збільшенням числа малозабезпечених сімей, міграцією, в тому числі за межі держави, погіршенням стану здоров'я населення, зміною традиційних ролей в сім'ї, особливо жінок, зростанням кількості розлучень, неповних сімей, насильства в сім'ї тощо. Сім'ю визнано найкращою умовою виживання, захисту і розвитку дітей, основним осередком суспільства, природним середовищем для людини, то саме від неї залежить, яким буде наше майбутнє.

В даний час проблемами сімей, які перебувають в складних життєвих обставинах займалися такі вітчизняні дослідники як А. Іванцова, І. Трубавіна, М. Плоткін, В. Целуйко, І. Клемантович, М. Буянов, О. Безпалько, І. Звєрєва, І. Пінчук, Ю. Поліщук, С. Толстоухова, К. Шендеровський,.

Мета статті — проаналізувати базові поняття дослідження на основі вітчизняних та зарубіжних вчених; визначити основні завдання, види та напрями соціальної роботи з сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах.

Результати дослідження. В сучасному суспільстві спостерігається тенденція збільшення сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах. Актуальним постає питання володіння фахівцями соціальних служб технологіями соціальної роботи з цією категорією клієнтів, вміння регулювати негативні процеси в родині специфічними методами і засобами впливу, адекватними індивідуальним особливостям випадків, з якими доводиться працювати. Головне зберегти цілісність сім'ї, її родинні почуття та зв'язки, тому повинна здійснюватися тривала соціальна робота. Насамперед, нам необхідно розкрити зміст базових понять.

Відповідно до чинного законодавства, а саме стаття 3 Сімейного кодексу України, сім'я є первинним та основним осередком суспільства. Її складають особи, які спільно проживають, пов'язані спільним побутом, мають взаємні права та обов'язки. Подружжя вважається сім'єю і тоді, коли дружина та чоловік у зв'язку з навчанням, роботою, лікуванням, необхідністю догляду за батьками, дітьми та з інших поважних причин не проживають спільно [11].

Існує багато визначень поняття «сім'я» з позиції науки. У первісному розумінні сім'я — це коло осіб, які визначалися як робітники, слуги, домочадці, тобто особи, пов'язані певними економічними зв'язками [8, с. 47–48]. До середини XIX ст. спроби визначити поняття сім'ї почало носили дещо хаотичний характер. Однак поява окремих фундаментальних досліджень стала переломним етапом у цьому напрямку. Наукові праці Льюїса Г. Моргана («Давнє суспільство», 1877), М. Ковалевського («Нарис походження і розвитку сім'ї та власності», 1890) та Ф. Енгельса («Походження сім'ї, приватної власності і держави», 1884) започаткували наукові дослідження сім'ї як соціального інституту та первинного осередку суспільства [7, с. 69].

Перше наукове обґрунтування історичної та соціальної ролі сім'ї дав Ф. Енгельс, який писав: «Сім'я дає нам у мініатюрі картину тих самих протилежностей та протиріч, у яких рухається суспільство, а «суспільство — це маса, що складається повністю з індивідуальних сімей, немов з молекул» [16, с. 76, 83].

На думку філлософів, сім'я є осередком (малою соціальною групою) суспільства, найважливішою формою організації особистого побуту, що заснований на подружньому союзі і родинних зв'язках, тобто на багатосторонніх відносинах між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми, братами і сестрами й іншими родичами, які разом проживають і ведуть спільне господарство [12, с. 326]. Г. Харчев визначає сім'ю як малу соціальну групу, що володіє історично визначеною організацією, члени якої пов'язані шлюбними чи родинними відносинами, спільністю побуту, взаємною моральною відповідальністю і соціальною необхідністю, яка зумовлена потребою суспільства у фізичному і духовному відтворенні населення [13, с. 57]. М.Д. Шимін визначає сім'ю наступним чином: «Сім'я — це специфічна форма соціальної життєдіяльності людей, зумовлена економічним ладом суспільства, заснована на шлюбі чи родинності, включаючи всю сукупність відносин (між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми, між різними поколіннями), що складаються на базі спільної різносторонньої діяльності її членів, у якій реалізуються як потреби суспільства (у фізичному і духовному відтворенні людської особистості, в забезпеченні нормальної спільної життєдіяльності людей у сфері особистого життя), так і потреби індивіда (в інтимних зв'язках, у сімейному особистому щасті)» [15, с. 21].

На думку В.С. Гопанчука, сім'я в соціологічному значенні — це заснована на шлюбі чи кровному спорідненні невелика група людей, члени якої пов'язані спільністю побуту, взаємною моральною відповідаль-

© Н. С. ОСТАПЧУК
© А. Ю. САВИЦЬКА
© Ю. О. ЧЕРНЕЦЬКИЙ
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

ністю та допомогою [9, с. 30]. О.О. Рузакова вважає, що сім'я — це союз осіб, заснований на шлюбі, а також фактичних шлюбних відносинах, родинності, прийнятті дитини в сім'ю на виховання, що характеризується спільністю життя, інтересів, взаємною турботою [6, с. 8]. С.О. Муратова вказує, що сім'я — це мала соціальна група людей, об'єднаних кровними чи іншими прирівняними до них зв'язками, а також взаємними правами та обов'язками [5, с. 28]. Ю.С. Червоний зазначає, що сім'я — це історично визначена організована соціальна спільність, заснована на шлюбі та кровному спорідненні (або лише на шлюбі чи лише на кровному спорідненні), усиновленні та взятті дітей на виховання, характерними ознаками якої є спільне життя її членів, взаємна моральна та матеріальна підтримка і взаємне виховання ними одне одного, насамперед підростаючого покоління [10, с. 68].

Вчені-юристи розглядають сім'ю як цілісне соціальне утворення, що характеризується внутрішньою єдністю і щепленням частин у єдине ціле [14, с. 7–8]; первинний и багатогранний осередок нашого суспільства [1., с. 4]; активну соціальну групу, побудовану на шлюбі чи на родинних відносинах [13, с. 17] тощо.

Зокрема, сім'я — динамічна мала група людей, котрі проживають разом і зв'язані родинними відносинами (шлюб, кровна спорідненість, усиновлення, опіка), спільністю формування і задоволення соціально-економічних та інших потреб, взаємною моральною відповідальністю; соціально-педагогічний інститут та особлива соціальна система, яка є підсистемою суспільства і включає в себе інші підсистеми (членів сім'ї); первинний контактний колектив.

Сім'я з дітьми, яка опинилася у складних життєвих обставинах, розглядається як сукупність осіб, серед яких є хоч одна дитина віком до 18 років, що проживають разом і пов'язані спільним побутом, взаємними правами та обов'язками. При цьому під «складними життєвими обставинами» вбачаються обставини, що об'єктивно порушують нормальну життєдіяльність особи, наслідки яких вона не може подолати самостійно (інвалідність, часткова втрата рухової активності у зв'язку зі старістю або за станом здоров'я, самотність, сирітство, безпритульність, брак житла або роботи, насильство, зневажливе ставлення та негативні стосунки в сім'ї, малозабезпеченість, психологічний чи психічний розлад, стихійне лихо, катастрофа тощо [3]. До складних життєвих обставин належать також: втрата здатності до самообслуговування, близької людини, роботи, порушення звичного, нормального способу життя, дитяча бездоглядність, пожежа, стихійне лихо, а також випадки, коли людина стала жертвою злочину, захворіла невиліковною хворобою, коли існує загроза її життю та здоров'ю, життю та здоров'ю її близьких, погіршення матеріально-побутових умов, поступове зубожіння — все, що викликає у людей почуття незахищеності, страху перед завтрашнім днем, все, що призводить до загострення конфлікту в сім'ї, негативно позначається на вихованні та розвитку дітей.

Отже, складними життєвими обставинами можна назвати такі несприятливі для людини події, життєву скруту, коли їй особливо важко, і коли вона об'єктивно потребує сторонньої допомоги, в тому числі і від держави, суспільства, громади, від найближчого оточення, щоб упоратися з цими обставинами і відновити свою нормальну життєдіяльність. Особам, які перебувають у складних життєвих обставинах, держава надає соціальну підтримку. Надання соціальних послуг особам і сім'ям регулюється нормативно-правовими актами та законами України [2].

Відповідно до чинного законодавства перелік складних життєвих обставин не є вичерпним. Зокрема, у статті 7 Закону України «Про соціальні послуги» йдеться про безоплатні послуги в обсягах державних соціальних стандартів для «громадян, які опинилися у складній життєвій ситуації у зв'язку з безробіттям» та «дітей і молоді, які опинилися у складній життєвій ситуації у зв'язку з інвалідністю, хворобою, сирітством, безпритульністю, малозабезпеченістю, конфліктами і жорстоким ставленням у сім'ї». Про «складну життєву ситуацію» йдеться і в статті 11 Закону «Про соціальні послуги». До того, у статті 4 даного Закону вказано, що положення міжнародних договорів, які встановлюють вищі вимоги до соціальних послуг, мають пріоритет стосовно закону «Про соціальні послуги». Тому, якщо ратифіковані Україною конвенції та інші міжнародні договори встановлюють інші підстави для визнання ситуації в сім'ї як кризової або складної (статті 19, 27 і 39 Конвенції ООН про права дитини), необхідно застосовувати положення цих договорів. [2].

Відповідно до Закону України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» передбачається здійснення системного обліку і догляду дітей та молоді (тобто осіб віком від 18 до 35 років), які опинилися «у складних життєвих ситуаціях» (стаття 9), «виявили схильність до асоціальної поведінки» (стаття 10 — це положення стосується і батьків до 35 років), або відбували чи відбули покарання у формі позбавлення волі (стаття 12) [4].

Основними завданнями роботи соціальних працівників центрів соціальних служб з сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах, є:

1) соціальний захист дітей, які перебувають під опікою, і які проживають в сім'ях, що опинилися в складних життєвих обставинах;

2) профілактика правопорушень серед підлітків, які проживають в сім'ї, що опинилася в умовах складних життєвих обставинах;

3) реалізація заходів щодо соціальної підтримки сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах;

4) здійснення повноважень і контроль у сфері соціального обслуговування сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах;

5) надання державної соціальної допомоги сім'ям, які стали клієнтами центрів соціальних служб;

6) здійснення роботи з інформаційної діяльності надання державних соціальних послуг сім'ям, що опинилися в умовах складних життєвих обставинах;

7) своєчасне надання соціальної допомоги і підтримки сім'ям, що опинилися в складних життєвих обставинах;

8) посередництво між членами сімей, які опинилися в умовах складних життєвих обставинах та соціумом, фахівцями соціальних служб, відомчими і адміністративними органами;

9) сприяння створенню обстановки психологічного комфорту і безпеки особистості в сім'ї, яка опинилася в складних життєвих обставинах.

Основні види діяльності соціального працівника з сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах, можемо виокремити такими, як:

1) допомога сім'ї у вирішенні проблем пов'язаних з навчанням та вихованням дітей;

2) допомога дитині в усуненні причин, що негативно впливають на її успішність в навчанні;

3) розпізнавання, діагностування та вирішення конфліктів, проблем, важких життєвих ситуацій, які зачіпають інтереси дитини, на ранніх стадіях розвитку з метою запобігання серйозних наслідків;

4) залучення сімей, що опинилися в умовах складних життєвих обставинах до організації і проведення соціально-педагогічних заходів, акцій;

5) індивідуальне та групове консультування дітей та батьків з питань вирішення проблемних ситуацій та конфліктів в сім'ї.

Серед напрямків роботи, які виконують соціальні працівники центрів соціальних служб щодо роботи з сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах, вважаємо доречними:

1) діагностичнокорекційна робота;
2) соціальна робота;
3) соціальна робота з дітьми, які знаходяться під опікою;
4) профілактична робота;
5) профорієнтаційна робота;
6) робота з батьками;
7) робота з членами сімей, які мають обмежені функціональні можливості.

Основна мета соціальної роботи соціального працівника з сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах — створення умов для поліпшення якості життя сімей, які опинилися в зазначених умовах. Реалізація мети можлива при вирішенні наступних завдань: раннє виявлення і супровід сімей з дітьми, які перебувають у важкій життєвій ситуації; зміцнення і підтримка сім'ї, яка перебуває у важкій життєвій ситуації, соціально-небезпечному становищі; розвиток міжвідомчої системи взаємодії всіх зацікавлених структур; діагностування і визначення соціально-педагогічних і психологічних проблем, які впливають на становлення та розвиток особистості дитини в сім'ї.

Висновки. Таким чином, для українського суспільства сьогодні є актуальним вивчення проблем сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах. Адже сім'я є найкращим середовищем соціалізації дитини, від неї залежить, яким буде наше майбутнє та суспільство загалом. Тому важливо раціонально та висококваліфіковано здійснювати соціальну роботу з сімями, які опинилися в складних життєвих обставинах.

Доцільні напрямки подальших розробок передбачають підбір ефективних форм та методів соціальної роботи з сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах, а також розробці методичних рекомендацій соціальним працівникам щодо діяльності з членами сім'ї, які перебувають у складних життєвих обставинах.

Список використаних джерел:

1. Ершова Н.М. Вопросы семьи в гражданском праве / Н.М. Ершова. — М. : Юрид. лит, 1977. — 176 с.
2. Закон України «Про соціальні послуги» [Електронний ресурс] — Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19
3. Закон України «Про соціальні послуги» стаття 1. [Електронний ресурс] — Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19
4. Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю». [Електронний ресурс] — Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14].
5. Муратова С.А. Семейное право: учебное пособие. Нормативные акты / С.А. Муратова. — М.: Юриспруденция, 2001. — 384 с.
6. Рузакова О.А. Семейное право: учеб.-практ. пособие / О.А. Рузакова. — М.: Экзамен: Право и закон, 2003. — 256 с.
7. Семенов Ю.И. Происхождение брака и семьи / Ю.И. Семенов. — М.: Мысль, 1974. — 248 с.
8. Сімейне право України: підручник / за заг. ред. В.І. Борисової, І.В. Жилінкової. — К.: Юрінком Інтер, 2004. — 264 с.
9. Сімейне право України: підручник / за ред. В.С. Гопанчука. — К.: Істина, 2002. — 304 с.
10. Сімейне право України: підручник / за ред. Ю.С. Червоного. — К.: Істина, 2004. — 464 с.
11. Сімейний кодекс України № 2947-III від 28.08.2018 р. [Електронний ресурс] — Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14
12. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. — М.: Политиздат, 1981. — 774 с.
13. Харчев А.Г. Брак и семья в СССР / А. Г. Харчев. — М. : Изд-во Мысль, 1979. — 367 с.
14. Шевченко Я.Н. Совершенствование законодательства о браке и семье: Теоретические проблемы соотношения гражданского и семейного законодательства / Я.Н. Шевченко. — К.: Наук. думка, 1986. — 168.
15. Шимин Н.Д. Семья как общественное явление: Опыт социал.-филос. анализа / Н.Д. Шимин. — Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. — 188 с.
16. Энгельс Фридрих. Происхождение семьи, частной собственности и государства. В связи с исследованиями Льюиса Г. Моргана / Ф. Энгельс. — М.: Политиздат, 1982. — 238 с.

УДК 378.63

ВАЛЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ЗДІЙСНЕННЯ ДОПОМОГИ НАРКОЗАЛЕЖНІЙ МОЛОДІ

П. Г. ПАЛАМАРЧУК
Т. М. ПАНЧЕНКО
А. Ю. САВИЦЬКА

Вступ. В Україні проблема виховання молоді набуває особливої гостроти, оскільки наше підростаюче покоління формується в складних умовах економічних і політичних суперечностей, неврівноваженості соціальних процесів, криміногенності суспільства. Особливу тривогу та занепокоєння викликає вживання молодим поколінням алкоголю та наркотичних речовин. Україна входить до тих країн Європи, у яких темпи вживання наркотичних речовин є найвищими, а пов'язані з цим наслідки насторожують.

Наукові дослідження, присвячені особливостям роботи з наркозалежною молоддю, стали предметом аналізу відомих учених, зокрема С.Б. Белогурова, П.Д. Шабанова, О.Ю. Штакельберга, А.М. Нагорної, В.В. Беспалько та ін.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі особливостей валеологічного аспекту здійснення допомоги наркозалежній молоді.

Результати дослідження. Перші відомості про використання наркотичних засобів у медицині сягають до VI ст. до н.е. XX ст. Вони були такою ж проблемою і в XXI ст. Фахівці зазначають, що наркоманія як соціальне явище має загальні риси розвитку, прояву та перебігу хвороби. Наркотики набули широкого розповсюдження із середини XIX ст. і перетворилися в серйозну соціальну проблему на межі XIX ст. Загалом, вчені визначають три ознаки наркоманії: психічна залежність, фізична залежність, толерантність.

Наркоманія (походить від грец. «narke», що означає заціпеніння, сон та «mania» — божевілля, пристрасть, потяг) — це група хвороб, що виникають унаслідок систематичного, щоразу більшого вживання речовин, занесених до затвердженого на офіційному рівні списку. Ознаками наркоманії є психічна і фізична залежність від цих речовин, а також розвиток абстиненції внаслідок припинення їх прийому. У психології наркоманія розглядається як вид негативної психічної залежності. Якщо після вживання наркотику індивід переживав стан надмірності можливостей у подоланні внутрішніх і зовнішніх факторів, що перешкоджають задоволенню потреб, то в нього виникає схильність до формування залежності від психоактивних речовин [9].

Крім поняття «наркоманія» у літературі часто зустрічаються такі поняття, як «наркозалежність» та «наркотизм». У спеціальній літературі поняття «наркотизм» з'явилося у 70-і роки XX століття в нашій країні. Воно було сформульовано для позначення негативного соціального явища та використовувалося на противагу поняттю «наркоманія», що служило для виключно медичного позначення захворювання. Тоді наркотизм визначали як негативне соціальне явище, обумовлене несприятливими умовами зовнішнього середовища й антигромадською орієнтацією особистості, що виражається в незаконному навмисному споживанні наркотичних речовин, що заподіює шкоду здоров'ю людини й представляє небезпеку для суспільства. Оскільки в той час у Радянському Союзі вживання наркотиків уже вважалося злочином, то в юридичній літературі наркотизм визначався як «передбачена законом сукупність діянь, вчинених з використанням наркотичних речовин, які зазіхають на здоров'я населення й суспільну безпеку».

Наступна еволюція поняття «наркотизм» привела до того, що воно стало визначати явище, пов'язане зі споживанням наркотиків як суспільно небезпечне, що виражається в незаконному споживанні та інших незаконних діях з наркотичними речовинами, над якими встановлений спеціальний міжнародно-правовий і внутрішньодержавний контроль.

Ототожнення понять «наркотизм» й «наркоманія» не завжди виправдана, оскільки «наркотизм» не зводиться до осмислення його тільки як захворювання. Захворювання виражається у фізичній і психічній залежності від наркотичної або психотропної речовини, при якій життєдіяльність організму підтримується на певному рівні тільки за умови постійного прийому названих речовин, доза яких постійно зростає, що приводить до виснаження фізичних і психічних функцій.

«Наркотизм» — більше широке поняття, оскільки містить у собі медичні (біологічні), соціальні й правові аспекти. Це негативне соціальне явище міжнародного характеру, що характеризується прилученням частини населення країни до немедичного споживання наркотичних засобів або психотропних речовин, що перебувають під спеціальним міжнародно-правовим і внутрішньодержавним контролем, а також участю (прямим або непрямим) в організації й здійсненні їхнього нелегального звороту як у національних рамках, так й у міждержавних масштабах. Тому сьогодні гостро постає проблема визначення валеологічного аспекту здійснення допомоги наркозалежній молоді.

Стратегію виживання і створення нового світоупорядкування на основі формування у кожної людини, починаючи з її народження, оздоровчої свідомості, став науковий і просвітницький напрям — валеологія (від лат. «valeo» — бути здоровим і грец. «1ogos'» — наука). Основоположником науки про здоров'я в су-

© П. Г. ПАЛАМАРЧУК
© Т. М. ПАНЧЕНКО
© А. Ю. САВИЦЬКА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

часному її розумінні вважається І.І. Брехман, який обґрунтував методологічні основи здоров'я практично здорових людей (1987 р) і назвав цей напрямок «валеологією».

Валеологія почала формуватися в 60-ті роки як одна з медичних дисциплін. Хоча валеологія і зароджувалася як майбутня наука про здоров'я, первинними об'єктами дослідження її були природні ліки для підвищення загальної та універсальної опірності організму, «ліки для здорових» [2]. У теперішній час теоретичне знання оформилося в науку, закономірності якої використовуються в навчанні, вихованні, профілактичній роботі, лікуванні та психічній реабілітації.

Провідні гігієністи Є.М. Бєляєв, Є.І. Гончарук, М.Л. Захарченко, Н.Ф. Кошелєв, Г.В. Селюжицький, Г.І. Сидоренко та ін. [4; 6; 7] однозначно визначають валеологію як частину гігієни, вважаючи, що «...є така собі наука гігієна, яка займається вивченням здоров'я вже понад 100 років» [7]. Однак при уважному розгляді гігієни та валеології простежуються їх істотні відмінності.

Медицина в наш час все більше уваги приділяє хворій людині і все менше займається профілактикою захворювань. Тому, з поля зору випадає здорова людина та людина, яка знаходиться в стадії перед хвороби. Статистика показує відсутність кореляції між збільшенням кількості лікарів та лікувально-профілактичних заходів та здоров'ям населення. Усе це і стало передумовами появи самостійної науки про здоров'я — валеології. Валеологія виникла на межі багатьох наук (медицина, психологія, педагогіка, гігієна, генетика й ін.) і є інтегрованою наукою.

Основна мета валеології, як науки полягає в максимальному використанні успадкованих механізмів і резервів життєдіяльності людини та підтримці на високому рівні адаптації організму до умов зовнішнього і внутрішнього середовища.

Основними задачами та змістом валеології можна виокремити наступними:

- розробка теоретичних уявлень про сутність здоров'я, про вікові і адаптаційні можливості організму;
- розробка методик кількісної оцінки здоров'я;
- вивчення факторів здоров'я, що визначають стан людини і його активне довголіття; відновлення й оптимізація відносин людини з природою;
- удосконалення методів лікування граничних станів, використання для цього природних засобів;
- розробка методів загального навчання здоров'ю, виховання культури здоров'я;
- формування діючого суспільного ідеалу, відповідно до якого здоров'я є найвища цінність, а здоровий спосіб життя — природна форма поведінки.

Отже, валеологічний аспект допомоги накрозалежній молоді ми будемо розглядати, як профілактика вживання наркотичних речовин та пропагування здорового способу життя серед молодого покоління.

Профілактична робота із протидії наркоманії має бути спрямована як на осіб, які проходять етап ресоціалізації, так і на всю молодь з метою запобігання вживанню наркотиків, формування внутрішнього захисту особи від наркотиків, усталеної установки проти їх вживання. Це завдання потребує проведення спеціального навчання населення, насамперед через засоби масової інформації, методик контролю та профілактики наркоманії. Робота з особами у стані ресоціалізації передбачає формування у них психологічних механізмів жорсткого самоконтролю.

Заходи, спрямовані на вироблення такої політики, мають базуватися на постійному аналізі інформації, який в жодному разі не повинен обмежуватися збиранням даних щодо зареєстрованих наркоманів і притягнутих до кримінальної відповідальності осіб. Розробка заходів соціального характеру передбачає врахування як медичного, так і правоохоронного аспекту, що дасть змоги впровадити та реалізувати узгоджену програму для розв'язання цієї проблеми. Однобічний підхід чи оцінка не зможе адекватно відобразити комплексну природу проблем, пов'язаних із зловживанням наркотиків.

У процесі вироблення такої стратегії потрібно брати до уваги також і міжнародний аспект. Важливо не лише вивчити та використати досвід інших країн, а й виробити спільну стратегію як на двосторонньому, так і на багатосторонньому рівні. Якщо ми не будемо зважати, з одного боку, на транснаціональний характер сучасного наркобізнесу, а з іншого — на взаємозалежність та взаємопов'язаність різних країн і народів, то намагання впровадити й реалізувати занадто «оригінальну» стратегію буде приречене на поразку.

Профілактика наркоманії є однією з найбільш пріоритетних соціальних проблем і на її вирішення мають бути спрямовані скоординовані зусилля державних органів, медичних установ, силових структур, громадських організацій тощо. Боротьба з наркоманією сьогодні є дуже неефективною, і особливо це стосується профілактичних заходів. Серед причин малоефективної боротьби з наркоманією можна назвати:

- розпорошеність зусиль, відсутність окремої державної установи, яка б займалася виключно профілактикою та допомогою людям у позбавленні від наркотичної залежності та одночасно координувала б дії інших державних і громадських організацій у цьому напрямі;
- неефективність боротьби силових структур з наркобізнесом;
- нестачу кваліфікованих спеціалістів;
- невідповідність різноманітних держаних та громадських програм, спрямованих на профілактику і подолання наркоманії, реаліям сучасного суспільства;
- недостатню ефективність більшості із вказаних програм та окремих заходів, які застосовуються з цією метою.

Основні зусилля по боротьбі з наркоманією мають зосереджуватись на заходах первинної профілактики, найбільш поширеними з яких є наступні: профілактична робота в сім'ї і в навчальних закладах, діяль-

ність служб і консультативних пунктів соціально-психологічної допомоги, комплексна робота з групами ризику, використання засобів масової інформаццї та різних видів рекламної продукції для антинаркотичної пропаганди і популяризації здорового способу життя, профілактика на основі діагностики генетичної схильності.

При плануванні застосування будь-якого профілактичного заходу слід враховувати наступні моменти:

- на який цільовий контингент цей захід спрямований;
- вікові, статеві та соціально-психологічні особливості його застосування;
- дані про ефективність заходу;
- наявність детальних психологічно обґрунтованих рекомендацій щодо його застосування;
- можливості модифікації застосування заходу в залежності від особливостей певного цільового контингенту.

Ефективна профілактика вживання наркотиків серед молоді неможлива без широкого залучення до цієї роботи батьків, вчителів (викладачів), психологів навчальних закладів, їхні зусилля, серед іншого, мають бути спрямовані на раннє виявлення початку вживання молоддю психоактивних речовин. Для цього слід застосовувати поведінкові та фармакологічні тести.

Отже, профілактичні програми для молоді спрямовані на створення цілісної програми, яка б охоплювала, в першу чергу, молодь, яка навчається, і забезпечувала її необхідною інформацією про наркотичні речовини та вплив їх на здоров'я. Серед них можна виділити п'ять головних напрямків і способів підходу до вирішення проблеми:

- модель «раціонально-пізнавальна» — опирається на переконання, що надання відповідної інформації про наркотичні речовини, які спричиняють залежність і шкідливі наслідки, сприятиме тому, що молоді люди будуть знати, вміти і хотіти приймати правильні рішення;
- модель «навчання вмінню відмовлятись і приймати самостійні рішення» — ґрунтується на положенні, що молодь повинна вміти говорити «НІ» в ситуаціях, коли їх хтось зваблює, або створює тиск, схиляючи до вживання алкоголю, наркотиків чи куріння. Без такого вміння існує ймовірність, що молода людина не зможе прийняти правильного рішення;
- модель «пропагування здорового способу життя» — ґрунтується на переконанні, що краще зосередити увагу не на негативних наслідках вживання і залежності від наркотичних речовин, а на тому, що здорове і позитивне дає радість, приємність, почуття задоволення від життя і самого себе. Коли молодь навчиться дбати про своє самопочуття — фізичне, психічне, соціальне, духовне — загроза вживання шкідливих речовин значно зменшиться;
- модель «психологічна» — спрямована на розвиток універсальних вмінь виходити із складних життєвих ситуацій, налаштовувати контакти з іншими людьми і самим собою, виходити із стресів і прикрих емоцій. Все це буде сприяти прийняттю раціональних рішень, зменшить потребу в наркотичних речовинах, що змінюють свідомість в хвилини особистих труднощів;
- модель «реклами» — обмежити рекламу алкогольних напоїв і, виконуючи рішення ВООЗ, заборонити рекламу тютюну; розгорнути рекламу здорового способу життя і антирекламу всіх видів залежності від наркотичних речовин у засобах масової інформації; створити систему підготовки працівників навчальних закладів для проведення кваліфікованої антинаркотичної, антиалкогольної, антитютюнової пропаганди серед молоді і передбачити час в навчальній програмі.

Наступний етап валеологічного аспекту — пропагування здорового способу життя серед молодого покоління. Здоровий спосіб життя — це такий стиль існування, при якому, через застосування певних методів впливу на організм і його оточення, рівень життєздатності організму стає оптимальним, потенціал організму постійно вдосконалюється і використовується без завдавання йому шкоди до самої старості. Ведення здорового способу життя є ключем до збереження здоров'я і працездатності. Особливе місце в організації здорового способу життя належить режиму дня — певному ритму життя і діяльності людини.

Так Г.Л. Апанасенко і Л.А. Попова розглядаючи проблему медичної валеології, вважають, що для збереження здоров'я взаємодія людини з навколишнім середовищам повинна відповідати певним вимогам. А система життя в якій ці вимоги задовольняються у достатній мірі і в оптимальному режимі, що дозволяє зберігати здоров'я на безпечному рівні, отримала назву здоровий спосіб життя [1]. У своїй праці «Соціальні технології культивування здорового способу життя людини» Л.П. Сущенко приводить досить детальний аналіз відомих поглядів, визначень та підходів до поняття «здоров'я». На її думку, «у даний час усе більше утверджується точка зору, відповідно до якої здоров'я визначається взаємодією біологічних та соціальних чинників, тобто зовнішні впливи опосередковані особливостями функцій організму та їх регуляторних систем» [8].

Вакуленко О.В. у молодіжному середовищі виділяє вісім факторів розвитку, які характеризують спосіб життя молоді як такий, що потребує окремої уваги дорослих: зайва вага, наявність хронічних захворювань, небезпечна соціальна поведінка, знижена фізична активність, психологічний дискомфорт, куріння, вживання алкогольних напоїв, наркотиків [3]. Книш Т.В. звертає увагу на той факт, що нераціональне харчування, низька фізична активність, порушення сну та відпочинку, поряд з поширеністю паління, вживанням алкоголю та наркотиків свідчать про нездоровий спосіб життя переважної кількості молоді. Рівень захворюваності серед молодого покоління досить високий, особливо рівень хвороб нервової, серцево-судинної систем й органів чуття, що може бути зумовлено як впливом навчального навантаження, так і нераціональним способом життя [5].

У практичній діяльності при визначенні індивідуальних критеріїв і цілей здорового способу життя існують два альтернативних підходи. Завданням першого, традиційного, підходу є дотримання всіма норм загальноприйнятої поведінки, яка ґрунтується на принципах профілактичної медицини — уникнення і попередження дії чинників ризику. Ефективність його оцінюється за числом осіб, які дотримуються рекомендованої поведінки.

Другий підхід орієнтується на такий спосіб поведінки, який дає людині бажану тривалість і якість здоров'я. За такого підходу критерієм ефективності формування здорового способу життя є не поведінка, а реальне збільшення кількості здоров'я.

Для оцінки кількості здоров'я розроблені методики, що дають можливість із урахуванням індексу здоров'я та його положень за шкалою здоров'я самостійно прийняти рішення, яку поведінку вважати здоровою, виходячи з індивідуальних критеріїв особистого вибору найкращих варіантів оздоровлення та контролю за їх ефективністю, тобто, для осіб з високим індексом здоров'я будь-який спосіб життя, що є для них природним, буде цілком здоровим.

Висновки. Нормалізація способу життя, відмова від шкідливих звичок, що позбавляють людину волі, завзяття в досягненні наміченої мети, здатності трудитися з повною віддачею, мають вирішальне значення для її здоров'я і життєдіяльності. Ось чому кожна молода людина повинна усвідомлювати, який вибір їй потрібно зробити. Один шлях — розумного способу життя, режиму обмежень і навантажень, що включає працю з максимальною самовіддачею, — дасть змогу використати всі отримані в спадок природні резерви здоров'я, примножити їх систематичним фізичним тренуванням, загартовуванням і насолоджуватися повноцінним та активним життям. Інший шлях — розтринькування природних можливостей і примноження слабкостей організму для одержання «задоволень» від наркотиків — прирікає людину на хвороби і передчасну старість. Доцільними, ми вважаємо, напрями подальших розробок у дослідженні питання ресоціалізації наркозалежної молоді.

Список використаних джерел:

1. Апанасенко Г.Л., Попова Л.А. «Медицинская валеологія» Киев. — Здоровье. — 1998. — 248 с.
2. Брехман И.И. Введение в валеологию — науку о здоровье / Брехман И. И. — Л.: Наука, 1987. — 425 с.
3. Вакуленко О.В. «здоровий спосіб життя як соціально-педагогічна умова становлення особистості у підлітковому віці»: Автореферат. Дис. кан. пед. наук, — К, 2004.
4. Захаревич Н.Б. Валеологические основы стратегии педагогической деятельности: автореф. дис. …канд. пед. наук / Захаревич Н.Б. — СПб, 1998. — 18 с.
5. Книш Т.В. «Валеологічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти» : Автореферат дис.канд.пед.наук. — К, 2001. — 19 с.
6. Кошелев Н.Ф. Проблемы гигиенической, донозологической диагностики в современной медицине / Кошелев Н.Ф., Захарченко М.П., Селюжицкий Г.В. // Гигиена и санитария. — 1992, № 11/12. — С. 14–17.
7. Проблемы гигиенической, донозологической диагностики в современной профилактической медицине / Сидоренко Г.И., Захарченко М.П., Беляев Е.Л. [и др.] Методологическая и методическая проблема оценки состояния здоровья населения // Материалы Всесоюз. науч. конф., 2–4 июня 1992. — СПб., 1992. — С. 4–6.
8. Сукенко Л.П. «Соціальні аспекти культивування здорового способу життя людини» Запоріжський державний університет. — Запоріжжя,1999. — 308 с.
9. Толкодубов К.М. Науково-методичні основи профілактики наркоманії в родині. [Текст]/ Під. ред. К.М.Толкодубова, Москва, З РАО. — 2000 — С. 2–4.

УДК 616.248 - 053.2:614.7:611/612:575.191

РОЛЬ ЕКОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ У ФОРМУВАННІ БРОНХІАЛЬНОЇ АСТМИ ТА ВИЗНАЧЕННЯ МЕТОДІВ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Т. М. ПАНЧЕНКО
Ю. І. ГРАБАР
Н. М. ГИЧКО

Вступ. Бронхіальна астма залишається однією з найбільш актуальних медико-соціальних проблем сучасного суспільства. Багатофакторний характер формування бронхіальної астми, насамперед, визначається впливом навколишнього середовища. Нині запропоновано багато різних методів лікування бронхіальної астми, але на жаль, досі немає єдиної високо ефективної схеми лікування, і тому переважна більшість хворих потребують систематичної медикаментозної терапії, і періодичної госпіталізації до стаціонару. При цьому зберігаються недостатня ефективність медикаментозної терапії, висока вартість лікування, незадовільна якість життя пацієнтів. Таким чином, бронхіальна астма є глобальною проблемою у всіх країнах світу незалежно від рівня їхнього розвитку.

На протязі останніх років такі автори, як Хрущов С.В. Іванов С.М., Саркізов-Серазіні І.М., Мошков В.Н, Фонарьов М.І., Мухін В.М. при бронхіальній астмі пропонували застосовувати різноманітні дихальні вправи (статичні, динамічні і дренажні), загальнозміцнюючі вправи, а також велика увага приділялась спортивно-прикладним вправам (дозована ходьба, біг, лікувальне плавання); Геппе Н.А. довела ефективність лікувальної велоергометрії для хворих на бронхіальну астму.

Мета статті — охарактеризувати екологічні чинники захворювання бронхіальної астми та визничити основні методи фізичної реабілітації для хворих на бронхіальну астму.

Результати дослідження. За оцінками закордонних та вітчизняних учених, стан здоров'я залежить від якості навколишнього середовища на 20–40% [18; 21].

Вплив забруднення атмосферного повітря у промислових містах збільшує напругу неспецифічних адаптаційних реакцій, про що свідчать відхилення в показниках (імунологічних, біохімічних, морфологічних) умовного контролю. У великих містах спостерігається інтенсивне забруднення атмосферного повітря, яке, своєю чергою, викликає захворювання верхніх дихальних шляхів. Встановлено достовірні кореляційні зв'язки між захворюваністю на бронхіальну астму та забрудненням атмосферного повітря такими поширеними алергенними чинниками, як нетоксичний пил і діоксид азоту [10; 29].

Значна кількість експериментальних, клінічних і епідеміологічних досліджень свідчить про те, що фактори навколишнього середовища, швидка урбанізація, незадовільний контроль за забрудненням навколишнього середовища, складний характер забруднюючого повітря впливають на посилення симптомів астми. Доведено, що поширеність симптомів астми вища в дітей, що живуть біля джерел транспортного забруднення [3; 10].

Значний внесок у забруднення навколишнього середовища робить хімізація сільського господарства. Особливу стурбованість викликає використання модифікованих речовин, барвників, консервантів при виготовленні продуктів харчування [7; 18; 21].

Вище перелічені екологічні чинники є основними факторами виникнення бронхіальної астми — хронічне захворювання зі складним багатокомпонентним механізмом розвитку та прогресуванням. Назва цієї хвороби походить від грецького слова asthma («важке дихання, задуха) [1; 9]. Багато дослідників схильні виділяти як самостійний варіант бронхіальної астми «астму фізичного навантаження» — стан, при якому обструкція дихальних шляхів, яка розвинулася після фізичного навантаження, самостійно ліквідовується протягом 30–45 хвилин після фізичної активності [9; 34].

Останніми роками питанням фізичної реабілітації хворих на бронхіальну астму приділяється велика увага [13; 19; 23; 25]. Реабілітація хворих на бронхіальну астму включає комплекс відновних заходів, спрямованих на досягнення стійкої компенсації захворювання, одужання, нормалізацію або поліпшення показників функції легеневого дихання та серцево-судинної системи, фізичної працездатності [25]. Основна мета реабілітації при бронхіальній астмі — купірувати бронхоспазм, закріпити цей ефект на максимально тривалий період, нормалізувати або підвищити показники функції кардіореспіраторної системи та підготувати хворого до навчального процесу [19; 15; 27]. Завдання реабілітації залежать від індивідуальних особливостей хворих: одним показана лише медична (що включає і фізичну) реабілітація, іншим — медична та професійно-соціальна [19].

Дотримання основних принципів відновного лікування (ранній початок, комплексність, індивідуальний підхід, безперервність, спадкоємність, облік функціонального та загальнофізичного стану пацієнта, його соціального статусу і професійних схильностей), зазвичай, є запорукою позитивних результатів усього процесу реабілітації [25; 26]. Отже, фізична реабілітація — необхідний етап у лікуванні хворих на бронхіальну астму [14; 19; 33].

© Т. М. ПАНЧЕНКО
© Ю. І. ГРАБАР
© Н. М. ГИЧКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

До основних методів фізичної реабілітації при захворюванні бронхіальної астми, можемо віднести:

1. Дихальна гімнастика, яка ставить за мету підвищити функціональні можливості дихального апарату хворого, зробити дихання більш вільним, економним. Процес навчання та тренувань повинен знаходитись під контролем лікуючого лікаря, щоб вносити корективи і визначати об'єм дихальних вправ. Окремі хворі з успіхом застосовують методи дихальної гімнастики йогів, навчаються прийомів релаксації [5; 6; 24].

2. Водні процедури. Виходячи із результатів досліджень Чучалина А.Г., Платкова Е.М., Ялкута С.И., Ласиця О.Л., Ласиця Т.С. водні процедури викликають багатофакторний вплив на організм, позитивно діють на дихальні м'язи.

3. Лікувальний масаж дозволяє зняти відчуття втоми м'язів. Масаж підвищує працездатність та покращує виділення харкотиння. Його використовують як при загостреннях бронхіальної астми, так і в період проведення протирецидивних курсів лікування

Галотерапія (спелеотерапія) — один із нових напрямків сучасної медицини; це один із видів немедикаментозної реабілітації та лікування органів дихання з використанням мікрокліматуипідземних соляних шахт і карстових печер. Спелеотерапія знімає приступи задухи, особливо у хворих з легким та середнім перебігом бронхіальної астми, нормалізує рівень сироваткових імуноглобулінів, циркулюючих імунних комплексів, показників обміну гістаміну, функції коркової речовини наднирників [19; 20]. Голкорефлексотерапія змінює реактивність адренергічних рецепторів, покращує відходження харкотиння, знижує дозу кортикостероїдів. Іноді вона використовується як основний метод лікування, але частіше застосовується для протирецидивної терапії при різних формах бронхіальної астми [12; 19].

Лікувальна гімнастика, її основні завдання полягають у відновлення врівноваженості процесів збудження і гальмування в корі великих півкуль головного мозку, зменшення патологічних кортико-вісцеральних рефлексів та відновлення стереотипу регуляції дихального апарату; зменшення спазму бронхів і бронхіол; поліпшення вентиляції легень; активізація трофічних процесів у тканинах; протидія розвитку емфіземи легень; навчання хворого управлінню своїм дихальним апаратом під час астматичного нападу з метою полегшити його; навчання подовженому видиху [17; 14; 24].

4. Пародоксальна гімнастика А.Н. Стрельнікової характеризується короткими вдихами в поєднанні зі спеціальним комплексом фізичних вправ; цей вид гімнастики нормалізує продукцію вуглекислого газу і сприяє його затримці в організмі [5].

5. Методика дозованої ходьби Е.В. Стрельцова, яка полягає в чергуванні швидкої і повільної ходьби. Кожен хворий самостійно вибирає індивідуальну швидкість ходьби. Загальна відстань, яку він повинен пройти за 1 год занять, збільшують від 3–6 км на початку занять до 4–10 км в кінці занять. Кожне заняття дозованою ходьбою закінчується комплексом дихальних і загальнозміцнюючих вправ [11].

Баротерапія — лікування в умовах штучно створюваного зміненого барометричного тиску. При бронхіальній астмі застосовуються дві методики баротерапії: в умовах зниженого і підвищеного барометричного тиску. Механізм позитивного терапевтичного дії пов'язаний з тим, що при підвищенні тиску кисень засвоюється краще і легше. Крім того, підвищений тиск повітря полегшує вдих і створює невеликий опір видиху, аналогічно дії лікувальної гімнастики, має значення і стимуляція функції гіпофізарно-надниркової системи [8; 31].

ДЕНС-терапія (черезшкірна динамічна електронейростимуляція) проводиться апаратами ДЕНАС. Це новий спосіб впливу на організм, який полягає в дії на певні рефлексогенні зони нейроноподібними короткими імпульсами струму, що постійно реагують зміною своєї форми у відповідь на зміну опору шкіри в піделектродній зоні. Апарати ДЕНАС мають переваги — це самостійний засіб лікування, який не має протипоказання до використання [2; 16].

Фітотерапія відіграє певну роль у науково обґрунтованому лікуванні захворювань дихальних шляхів. Лікарські рослини, як засоби, що допомагають основній терапії можуть мати певне, хоча і скромне місце при лікуванні бронхіальної астми. При виборі відповідних лікарських рослин необхідно враховувати вміст у них фізіологічно активних речовин, що визначає ту чи іншу переважну дію. Обмеження та уточнення показань до застосування лікарських рослин при певній нозологічній одиниці серед великої групи захворюванні дихальних шляхів дуже важко провести. У ряді випадків це навіть неможливо здійснити, тому що багато різних компонентів в кожній рослині визначає безліч фармакологічних ефектів які в тій чи іншій мірі нашаровується один на один [4; 22; 28].

Аерофітотерапія — це штучне моделювання природного фітофону рослин в умовах лікувального кабінету шляхом насичення повітря парами ефірних масел. Збільшення бронхіальної прохідності найбільш виражено при використанні ефірних масел м'яти, лаванди і композиції з ефірного масла м'яти, анісу, ялиці. Антимікробну активність проявляють ефірні масла лаванди, ялиці, полину лимонної, фенхеля, шавлії [22; 30; 32]. Ефірні масла надають імуномоделюючий ефект, підвищують активність системи місцевого бронхопульмонального захисту, збільшують вміст у бронхіальному секреті секреторного імуноглобуліну А — основного фактора протимікробного і противірусного захисту. Показанням для аерофітотерапії служить бронхіальна астма легкого та середнього ступеня тяжкості в фазі ремісії. Тривалість сеансу аерофітотерапії — 30–40 хв, курс лікування складається з 12–15 процедур [4; 22].

Висновки. Бронхіальна астма є одним з найпоширеніших хронічних захворювань, що являє значну медико-соціальну проблему суспільства. Лікування бронхіальної астми включає в себе як медикаментозні, так і не медикаментозні методи впливу. Методами і засобами фізичної реабілітації, які є природними та

фізіологічними, можна найбільш ефективно повернути людину із стану хвороби, покращити якість її життя і наблизити до найбільш працездатного стану. Насамперед, це кінезіотерапія, фізіотерапія, лікувальний масаж, рефлексотерапія, дієто-, фіто-, та психотерапія. Враховуючи те, що арсенал методів фізичної реабілітації хворих на бронхіальну астму постійно поповнюється новими методиками, подальша розробка практичних та науково-методичних досліджень цього напряму реабілітації є перспективною.

Список використаних джерел:

1. Бронхиальная астма у детей: [учебно-методическое пособие] / [автор-сост. Л.Г. Садовничая и др.]. — Ростов н/Д : Феникс, 2007. — 176 с.
2. Види реабілітації: фізіотерапія, лікувальна фізкультура, масаж: [навчальний посібник] / Т. Ю. Биховський [и др.] / [під заг. ред. Б.В.Карабухіна]. — Ростов н / Д: Фенікс, 2010. — 557 с.
3. Геппе Н.А. Актуальность проблемы бронхиальной астмы у детей / Н.А. Геппе // Педиатрия. — 2012. — Т. 91, № 3. — С. 76—82.
4. Довідник з фітотерапії /Мамчур Ф.І., Макарчук Н.М., Лещинская Я.С. та ін. — К.: Здоров'я, 2006. — 274 с.,
5. Ефимова Л.К. Лечебная физкультура при заболеваниях органов дыхания. — Киев: Здоров'я, 2008. — 83 с.
6. Зайцев В.П., Чуча Н.И. Лечебная физическая культура при хронических неспецифических заболеваниях легких.: Учеб. пособ. — Харьков: Основа, 2002. — 180 с.
7. Зайцева О.В. Новые подходы в комплексном лечении детей с бронхиальной астмой, часто болеющих острыми респираторными инфекциями / О.В. Зайцева // Вестник Ферона. — 2015. — № 2. — С. 22—25.
8. Карпюк І. Ю. Дихання в оздоровчій фізичній культурі / І. Ю. Карпюк. — К. : Знання України, 2004. — 196 с.
9. Клинические рекомендации. Бронхиальная астма / под ред. А.Г. Чучалина. — М. : Атмосфера, 2008. — 224 с.
10. Кобец Т.В. Роль экологических факторов в формировании бронхиальной астмы у детей (обзор литературы) / Т.В. Кобец, В.А. Танага // Таврический медико-биологический вестник. — 2011. — Т. 14, № 1 (53). — С. 173—177.
11. Кокосов А.Н. Астматический бронхит и бронхиальная астма: Физическая и медицинская реабилитация больных. — Минск: Беларусь, 2005. —184 с.
12. Комарова Л.А., Терентьева Л.А., Егорова Г.И. Сочетанные методы физиотерапии. — Рига: Знание, 2006. — 173 с.;
13. Лечебная физическая культура : [учеб. для высш. учеб. заведений] / [С. Н. Попов, Н. М. Валеев, Т. С. Гарасева и др.] : под ред. С. Н. Попова. — [5-е изд., стереотипное]. — М. : Академия, 2008. — С. 116–123, 217–235.
14. Лечебная физическая культура в педиатрии / [Л. М. Белозерова и др.]. — Ростов н/Д : Феникс, 2006. — 222 с.
15. Лечебная физическая культура при бронхиальной астме у детей на стационарном этапе физической реабилитации / [О. В. Пешкова, О. Н. Авраменко, Е. В. Митько, И. Ирхина] // Слобожанський науково-спортивний вісник : [наук.-теор. журн.]. — Харків : ХДАФК, 2011. — № 2. — С. 158–166. 26;
16. Лечебная физкультура и врачебный контроль: Учебник / Под ред. В.А.Епифанова и Г.Л.Апанасенко. — М.:Медицина, 2002. — 368 с.
17. Лікувальна фізична культура в педіатрії / Л. М. Белозерова [и др.]. — Ростов н / Д: Фенікс, 2006. — 222 с.,
18. Лучак М.В. Маркери ранніх стадій ушкодження гепатобіліарної системи у дітей, проживають в регіонах з різним характером забруднення довкілля: автореф. дис.. … к.мед.н. / М.В. Лучак. — Львів, 2016. — 20 с. 26. Маркери запалення,
19. Малявін А.Г.Респіраторна медична реабілітація: [практичний посібник для лікарів] / А. Г. Малявін. — М.: Практична медицина, 2006. — 416 с.
20. Мокіна Н.А. Немедикаментозні терапія бронхіальної астми у дітей. Сучасний стан проблеми. Н. А. Мокіна. / — В: Питання курортології, фізіотерапії і лікувальної фізичної культури, № 3, 2003.
21. Национальная программа «Бронхиальная астма у детей. Стратегия лечения и профилактика» / Всероссийское научное общество пульмонологов, Союз педиатров России. — 4-те изд., перераб. и доп. — Москва, 2012. — 184 с.
22. Осетров В.Д. Альтернативная фитотерапия. — К.: 2003. — 170 с.
23. Панаев М. С. Основы массажа и реабилитации в детской педиатрии / М. С. Панаев. — Ростов н/Д : Феникс, 2003. — 320 с.;
24. Пархотик И.И. Лечебная физкультура в комплексе с другими методами лечения. — Киев, 2006. — 76 с.
25. Пешкова О. В. Физическая реабилитация при бронхиальной астме / О. В. Пешкова. — Харьков : ХГАФК, 2001. — 64 с.
26. Пєшкова О. В. Фізична реабілітація при захворюваннях внутрішніх органів: [навчальний посібник] / О. В. Пєшкова. — Харків : СПДФО Бровін О. В., 2011. — 312 с.
27. Потапчук А. А. Лечебная физическая культура в детском возрасте / А. А. Потапчук, С. В. Матвеев, М. Д. Дидур. — СПб. : Речь, 2007. — 464 с.
28. Рыльков М.И. Практическая фитотерапия. — Пермь, 2003.— 420 с.
29. Сітало С.Г. Субпопуляційний склад еозинофілів як критерій забруднення атмосфери алергійними чинниками / С.Г. Сітало // Довкілля та здоров'я. — 2009. — № 2. — С. 29—32].
30. Соколов С.Я., Замотаев В.П. Справочник по лекарственным растениям. — М.: Металлургия, 2009. — 425 с.
31. Солодков А.С., Сологуб Е.Б. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: Учебник. Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: Олимпия Пресс, 2005. — 528 с.
32. Товстуха Є.С. Фітотерапія. — К.: Здоров'я, 2001. — 192 с.
33. Хрущев С. В. Физическая культура детей с заболеваниями органов дыхания : [учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений] / С. В. Хрущев, О. И. Симонова. — М. : Академия, 2006. — 304 с.

Шабалов Н.П. Детские болезни: [учебник] Т. 1 (в двух томах) / Н.П. Шабалов. — [5-е изд.]. — СПб. : Питер, 2006. — 832 с.

УДК 376.56:159.922.7

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСІЇ ТА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ: МЕДИКО-БІОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ

Т. М. ПАНЧЕНКО
О. С. БОРОДІНА
Ю. А. ДИВИНСЬКА

Вступ. Сучасні тенденції в Україні — посилення майнової нерівності людей, корозія духовних цінностей, руйнація ідеалів, наростання соціальної і психологічної дезорієнтації та дезадаптації індивіда, високий рівень безробіття, ускладнення криміногенної ситуації, поширення процесів деформації сім'ї — все це однозначно негативно відбивається на психіці дітей і підлітків. Дослідження науковців свідчать, що почуття, сформовані в ранньому дитинстві, в подальшому житті переносяться на інші об'єкти та інших людей, наділяючи кожного особливим стилем спілкування та поведінкою. Серед причин агресивності підлітків можна виділити як соціальні, що зумовлені соціальною напруженістю, психологічною неврівноваженістю всього суспільства, так і психологічні, що пов'язані з віковими психологічними особливостями підлітка, характером міжособистісних взаємовідносин.

Загострення конфліктної ситуації в молодіжному середовищі, хуліганські витівки стосовно інших національностей, плюндрування історичних пам'яток — ось неповний перелік питань, які є нарізними сьогодні. Що є поштовхом до такої поведінки і чому головними учасниками цих подій є підлітки та молодь, що є поштовхом до проявів агресії — питання, яке необхідно вирішувати саме сьогодні. Агресивна поведінка підлітків є предметом численних досліджень. Актуальність пізнання процесу виникнення, прояву і впливу агресії на життєдіяльність підлітка зумовлена його інтерактивністю та взаємозв'язком із різними функціями психіки. Узагальнюючи різні дослідження, можна відзначити, що прояви агресії є невід'ємним компонентом психічної діяльності і на протязі всього життя людини. Вплив агресії на поведінку підлітків посилює необхідність пізнання механізмів її виникнення, розвитку і можливо корегування в навчально-виховному процесі.

Агресія — це мотивована деструктивна поведінка, яка суперечить нормам і правилам співіснування людини в суспільстві і приносить фізичну шкоду об'єктам нападу, або викликає в них психологічний дискомфорт (негативні переживання, стан напруженості, страху подавлення та ін.) [4, с. 7]. Різні автори порізному визначають агресію та агресивність: як вроджену реакцію людини для захисту території, котру вона займає (К. Лоренн, А. Андрі), як намагання панувати (Моррісон), як реакцію на ворожу навколишню дійсність (К. Хорні, Е. Фромм). Дуже поширені теорії, що пов'язують агресію і фрустрацію (Дж. Доллард, Л. Берковітц) [1, с. 113]. Аналіз досліджень згаданих зарубіжних фахівців та вітчизняних (П.Алікіної, В. Рахмаштаєвої, Н. Левітова, О. Бовть, О. Степанова, І. Фурманова) показує, що людська агресивність належить до класу явищ, які можна вивчити спільними зусиллями низки наукових дисциплін [8, с. 12].

Агресія як феномен детально розроблена у працях Р. Аткінсона, А. Бандури, А. Басса, Л. Берковіца, К. Левіна, Х. Хекхаузена та ін. Серед вітчизняних дослідників суттєву увагу агресії, зокрема і у віковому аспекті, приділяли Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, Р. Немов та ін. Фундаментальні та прикладні дослідження часткових проблемних аспектів агресії здійснено у працях сучасних вчених М. Алфімової, М. Бутовської, В. Крайнюк, Н. Максимової, К. Милютіної, В. Трубнікової та ін.

Мета статті — висвітлити основні причини агресивної і девіантної поведінки підлітків у сучасному суспільстві, з'ясувати, що є підґрунтям агресивності підлітків, визначити передумови, фактори формування, масштаби поширення.

Виклад основного матеріалу. Відомий теоретик розвитку дитини Жан Піаже зазначав, що підлітки здатні оперувати абстрактними поняттями, у них розвиваються навички наукового мислення, де головну роль відіграють гіпотези і дедуктивно-індуктивні розумові висновки. Що дозволяє підліткам вперше поставити запитання типу «а що буде, якщо...», проникати в думки інших людей, брати до уваги їх точки зору, мотиви, цінності, ідеали [3, с. 53].

У теоріях виникнення агресії у підлітків А.А. Реан виділяє дві основні тенденції. Ідеться або про переважно біологічний механізм, в якому підкреслюється роль нейрофізіологічних медіаторів і функціонального стану глибинних структур мозку, або на перший план висувається динамічна теорія агресивної поведінки, яка припускає, що основним механізмом агресії є патологічний особистісний розвиток, особливо в період життєвих криз [10, с. 6].

Біологічні принципи пояснення прояву агресивності ґрунтуються на трьох основних моделях — еволюційний підхід, соціобіологічний підхід та генетика поведінки. Прихильники біологічних теорій виникнення агресії стверджують, що агресивна поведінка по своїй природі інстинктивна. Відповідно до цього підходу, агресія виникає тому, що люди генетично «запрограмовані» на подібні дії. Один із засновників етологічного підходу, нобелівський лауреат К. Лоренц писав: «Агресія, прояв якої часто ототожнюється із проявом «інстинкту смерті», — це такий же інстинкт, як і всі інші, і в природних умовах також, як і вони, служить збере-

© *Т. М. ПАНЧЕНКО*
© *О. С. БОРОДІНА*
© *Ю. А. ДИВИНСЬКА*
© *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18*

женню життя й виду. У людини, що власною працею занадто швидко змінила умови свого життя, агресивний інстинкт часто призводить до згубних наслідків, але аналогічно хоча не настільки драматично справа і з іншими інстинктами» [6, с. 56].

Хоча схильність людей до агресії може і не кваліфікуватися як інстинкт, агресія все-таки зумовлена біологічно:

– вплив нервової системи (немає чітко локалізованого центру агресії в людському мозку);

– генетичний вплив (спадковість впливає на чуттєвість нервової системи до збудників агресії);

– біологічні фактори (хімічний склад крові — впливає на чуттєвість нервової системи до стимуляції агресії, наприклад, тестостерон — чоловічий статевий гормон, алкоголь тощо);

– відчуття дискомфорту: біль, спека, тіснота тощо. У цих випадках реакції як правило носять форму ворожої агресії [11].

Елементами виникнення ворожої агресії є:

– телебачення (перегляд передач, що включають сцени насильства та агресії, можливо, є однією з причин зростання агресивності, знижує сприйнятливість до агресії і спотворює уявлення про реальність);

– груповий вплив — завдяки соціальному «зараженню», у групах агресивні тенденції значно посилюються [7, с. 27].

Аналіз підліткової агресії необхідно здійснювати у двох напрямах: у подоланні цілераціональної мотивації (інструментальності) дії та з позиції ціннісно-раціональної дії. При цьому слід зауважити, що цілераціональний і ціннісно-раціональний різновиди агресивної поведінки (які за М. Вебером, є ідеальними типами соціальної дії) доволі рідко трапляються в «чистому вигляді», що свідчить про взаємовплив різноманітних чинників дії [2].

Доцільно вирізнити три мотиваційні орієнтації інструментальної агресії. Перша, катектична орієнтація — це орієнтація стосовно балансу задоволеності — незадоволеності, зумовлена потребами організму. Але, з погляду теорії дії, конкретну «організацію» мотивації не можна аналізувати лише у термінах потреб організму. Організація елементів дії, насамперед, є функцією ставлення дійової особи до ситуації, а також історії цього ставлення, тобто досвіду. Тому другим аспектом є когнітивний. У межах когнітивно-біхевіористської концепції підліткову агресію розглядають як результат специфічного соціального навчення. При цьому вважають, що підґрунтя розвитку й закріплення агресивної поведінки першою чергою слід шукати в тому, як батьки виховували своїх дітей у перші роки життя, а також у пізніші періоди, включно із підлітковим віком. Третім аспектом мотивації є оцінний аспект, оскільки в системі координат дії суб'єкт стикається з варіантами останньої, ймовірними реакціями «іншого» на можливі дії «Я». Тому вибір агресії як способу досягнення мети спирається на оцінку ситуації з погляду ефективності передбачуваних дій та очікування наслідків реакції.

Сутність ціннісно-раціональної агресії полягає у цінності агресивної поведінки самої по собі. У цьому сенсі поняття ціннісної орієнтації пов'язане із виявом культурної традиції у системі дій. Із визначення нормативної орієнтації та ролі цінностей у дії випливає, що всі цінності містять те, що можна назвати соціальним значенням.

Цілераціональність підліткової агресії можна пояснити, з одного боку, конфліктом між специфічними потребами підлітка й можливістю їх реалізації, а з іншого — захисною реакцією на гормональні, психологічні та соціальні зміни, що супроводжують процес дорослішання.

Слід зазначити, що форма і характер цілераціональної агресії зумовлені когнітивними та оцінними чинниками: силою спонукання до агресії, силою чинників, що гальмують таку поведінку, знанням конструктивного розв'язання ситуації.

Цікаве дослідження, спрямоване на виявлення взаємозв'язку між реальними типами соціальних ситуацій (що провокують агресію) та особистісними характеристиками індивідів було проведено викладачем кафедри психології Чернігівського державного педагогічного університету А. Дроздовим [12, с. 12]. Як свідчать результати цього дослідження, неповнолітні частіше вдаються до непрямих форм агресії. При цьому дівчата більшою мірою схильні до вербальних, а юнаки — до фізичних форм агресії. Унаслідок антипатії до людини агресивно поводяться 75% юнаків і 87% дівчат. Якщо для перших бажанішою стає «фізична — пасивна — непряма» форма, то для других — «вербальна — активна — непряма» і «фізична — пасивна — непряма» форми. Поганий настрій провокує агресію приблизно у двох третин респондентів усіх категорій. Перебування в нетверезому стані спричинює вияви агресії у 11–16% молоді. Співвідношення типів реакції у різних вікових групах є приблизно однаковим. При цьому дівчата рідше обирають прямі форми агресії:

Ціннісно-раціональна (ворожа) агресія має глибоку культурну зумовленість і пов'язана з процесом соціалізації. На користь цієї концепції свідчить те, що дитина, як правило, не вибирає агресію свідомо, а віддає їй перевагу, не маючи навичок конструктивного розв'язання своїх проблем.

У межах вікової концепції Л. Виготського початок підліткового віку розглядається як кризовий етап розвитку, що характеризується підвищеною агресивністю, конфліктністю [8, с. 142]. Проте зовнішні агресивні дії не обов'язково свідчать про раціональність такої поведінки. У середовищі однолітків, найважливішому для підлітка, конфліктна поведінка найчастіше виявляється нормативною, а відхилення від установлених форм поведінки може супроводжуватися негативною реакцією групи. Соціальні психологи висунули гіпотезу, що застосування підлітками агресивних тактик поведінки для самих підлітків є активністю з метою самоствердження і позбавлене мотиву, пов'язаного із заподіянням шкоди або збитків іншій особі [9, с. 13]. У такому випадку, навіть за достатності аналогічних форм поведінки не відбувається «деструкції самої взаємодії».

Таким чином, ціннісно-раціональна агресія підлітків часто пов'язана із соціальними орієнтаціями, що формуються суспільством, але водночас утворюють таке підґрунтя особистості, котра значною мірою стає «незалежною» і виконує функції механізму саморегуляції поведінки. Для аналізу природи ціннісно-раціональної агресії ми використовуємо поняття «соціалізація агресії», яке ми розуміємо як процес і результат засвоєння навичок агресивної поведінки та розвитку агресивної готовності особистості в процесі набуття соціального досвіду. Основними агентами соціалізації агресії зараз, за даними більшості досліджень, є сім'я, однолітки, а також засоби масової інформації.

Доцільно розрізняти типи ординарної й парадоксальної соціалізації агресії. Ординарна соціалізація агресії — це безпосереднє засвоєння навичок агресивної поведінки та розвиток агресивної готовності особистості внаслідок діяльнісного досвіду або внаслідок спостереження агресії. За парадоксальної соціалізації агресії зміни особистості відбуваються незалежно від вищезгаданих чинників. Агресивність, як стала особистісна характеристика, формується внаслідок значного досвіду придушення можливостей самореалізації. Придушення здійснюється поза агресивним контекстом.

Парадоксальну соціалізацію агресії можна розглядати як агресивний слід соціального досвіду, що позбавляє особистість самостійності. Підтвердженням адекватності застосованого підходу є отримані дані щодо прямого зв'язку таких особистісних якостей, як «сором'язливість» і «спонтанна агресивність».

Включення агресивних форм поведінки до системи життєвих установок особистості є результатом засвоєних у процесі соціалізації ціннісних зразків. Становлення агресивної поведінки — складний і багатогранний процес, у якому задіяні основні чинники соціалізації: сім'я, однолітки, школа, засоби масової інформації.

Існують індивідуальні і соціальні детермінанти агресії. Поведінка дитини є функцією її як особистості і залежить, зокрема, від соціального оточення. Вона визначається особистісними диспозиціями дитини, а також впливом ситуацій, у яких дитина опиняється. Агресія не виникає безпричинно. Різні особливості середовища, у якому живе дитина, можуть зменшувати чи збільшувати імовірність її проявів. Тобто, у певному розумінні, можна говорити про владу ситуації.

Девіантна поведінка — це поведінка з відхиленнями. Психологи розглядають девіантність як поведінку, що знаходиться на межі правової та деліквентної (кримінальної, яка має ознаки злочину). Дітей, яким притаманні відхилення поведінкових реакцій, називають по-різному: недисципліновані, педагогічно або соціально запущені, важкі діти, важковиховувані, схильні до правопорушень, девіантні підлітки тощо. Ці терміни найчастіше використовуються як синоніми. Відхилення в поведінці значущі для оточуючих, таким чином суспільство ставить діагноз девіантності або деліквентності.

Ріст масштабів злочинності, труднощі корекції девіантного поводження, наявність безлічі теоретичних концепцій обумовлюють особливий інтерес до вивчення цього явища. У дослідженнях девіантної поведінки значне місце приділяється вивченню причин, умов його виникнення і розвитку, попередження і подолання. Серед основних факторів, що приводять до девіантності, традиційно виділяються вплив спадково-біологічних факторів, найближчого соціального оточення, його особистісні характеристики, особливості правосвідомості і морально-вольового розвитку. Слід також враховувати схильність до нервових і психічних порушень, пов'язаних з новою соціальною середою. Психологи бачать одну з основних причин девіантності у незадоволеній потребі в самоповазі, що і приводить до зниження його рівня. Подібне поводження пов'язане з усіма видами девіантності — нечесністю, здійсненням правопорушень, уживанням наркотиків, пияцтвом, агресивністю і суїцидальністю, різними психічними порушеннями. Формуванню девіантної поведінки сприяють і такі соціальні фактори, як невпорядкованість сімейного життя, труднощі в навчанні, травматичні життєві події, вплив девіантної субкультури або групи і багато чого іншого. Основними критеріями девіантності є :

- деліквентність (потенційна можливість до здійснення правопорушень);
- порушення моральних норм (аморальні вчинки);
- педагогічна занедбаність (непіддатливість до педагогічного впливу) або соціальна (невихованість, неосвіченість);
- протиправність (порушення встановлених законом норм суспільної поведінки).

Девіантна поведінка спрямована проти цінностей суспільства і суперечних інтересів, представляє явище не тільки антигромадське, але і (потенційно) соціально небезпечне.

Оскільки функціонування соціальних систем нерозривно пов'язано з людською життєдіяльністю (предметною колективною свідомою діяльністю суспільної людини), соціальні девіації реалізуються в кінцевому рахунку також шляхом девіантної поведінки. Під девіантною (лат. — відхилення) поведінкою розуміється:

1) вчинок, дії людини, що не відповідають офіційно встановленим або фактично сформованим у даному суспільстві нормам (стандартам, шаблонам);

2) соціальне явище, виражене в масових формах людської діяльності, що не відповідають офіційно встановленим або фактично сформованим у даному суспільстві нормам (стандартам, шаблонам).

У першому значенні девіантна поведінка переважно предмет психології, педагогіки, психіатрії. В другому значенні — предмет соціології і соціальної психології. Зрозуміло таке дисциплінарне розмежування відносне. Вихідним для розуміння відхилень слугує поняття «норма». У теорії організації склалося єдине — для природних і суспільних наук — розуміння норми як межі, міри припустимого (з метою збереження і зміни системи). Для фізичних і біологічних систем — припустимі межі структурних і функціональних змін, при яких забезпечується збереження об'єкта і не виникає перешкод для його розвитку. Це — природна (адаптивна) норма, що відбиває об'єктивні закономірності збереження і зміни системи.

Соціальна норма визначає історично сформований у конкретному суспільстві межу, міру, інтервал припустимого (дозволеного або обов'язкового) поводження, діяльності людей, соціальних груп, соціальних організацій. У відмінності від природних норм фізичних і біологічних процесів соціальні норми складаються як результат адекватного або перекрученого відображення у свідомості і вчинках людей об'єктивних закономірностей функціонування суспільства. Тому вони або відповідають законам суспільного розвитку, будучи «природними», або недостатньо адекватні їм. От чому соціальні відхилення можуть мати для суспільства різні значення. Позитивні слугують засобом прогресивного розвитку системи, підвищення рівня її організованості, подолання застарілих, консервативних або реакційних стандартів поведінки. Це соціальна творчість, наукове, технічне, художнє, суспільно-політичне. Негативні — дисфункціональні, дезорганізують систему, підриваючи часом її основи. Це — соціальна патологія: злочинність, алкоголізм, наркоманія, проституція, суїцид. Границі між позитивним і негативним поводженням рухливі в часі і просторі соціумів. Крім того, одночасно існують різні «нормативні субкультури» (від наукових співтовариств і художньої «богеми» до співтовариств наркоманів і злочинців) [5].

Умови, що приводять до девіантної поведінки — це сімейне неблагополуччя. Вплив родини як одного з найважливіших факторів формування і закріплення девіантності показано в багатьох дослідженнях вітчизняних і закордонних психологів. Діапазон порушень дитячо-батьківських відносин дуже широкий, що відзначено й у теоретичних роботах і в практичних дослідженнях. Перше з них — це гіпопротекція і фактична бездоглядність дітей. Гіпопротекція була відзначена нами в більшості випадків, причому вона зустрічалася й у явній формі, так і в схованій. Також негативний вплив у ряді випадків носила гіперпротекція. Домінуюча гіперпротекція в цих випадках поєднувалась зі схованим неприйняттям дитини, що виражається в недовірі до нього, відсутності інтересу до його життя, ігноруванні його потреб, твердому нав'язуванні йому власних точок зору й установок. Сховане або явне неприйняття дитини було частим явищем у родинах девіантних дітей. У більшості випадків при аналізі анамнестичних даних девіантної поведінки було вияалено, що неприйняття їхніми батьками починалося з етапу вагітності — часто небажаної, несвоєчасної — і не було скоректовано по ходу розвитку дитини. До підліткового віку воно приймало риси стійкого не коригованого негативно-критичного відношення до дитини. Узагалі, неприйняття дитини було так само широко розповсюджено, як і гіпопротекція. Причому часто в одній родині зустрічалися обидва ці фактори. Загальними для всіх розглянутих нами випадків виявилися відсутність справжнього емоційного контакту підлітка з батьками (це виявляється в недовірі, відсутності взаєморозуміння, невмінні знайти загальні інтереси з одним або обома батьками, відсутності спільного дозвілля родини), психологічна роз'єднаність, конфліктність родин. Багато випадків, коли батьки і діти не розуміють один одного, не знаходять ні однієї теми для розмови або приводу для якоїсь спільної діяльності. Крім того з боку підлітків нерідко виявлялася ненависть до одного або обом батькам, що часто оберталися вкрай агресивними діями. Для батьків девіантних підлітків часто характерна неадекватність вимог і санкцій у відношенні дітей. Це виявлялося в двох крайніх формах — або в повній відсутності вимог до дитини, зв'язаній із загальної гіпопротекції, або в зайво твердій, негнучкій і неадекватній віковій і індивідуальній системі вимог до підлітка. Нерідко система вимог батьків мала перекручений характер.Таким чином, порушення в системі сімейного виховання спостерігаються у всіх родинах девіантних підлітків; відрізнялися вони лише конкретними проявами і ступенем виразності. При цьому не було ні однієї родини, у якій дитячо-родинні відносини можна вважати благополучними.

Наступною характерною рисою девіантної поведінки дітей є педагогічна занедбаність. При збереженні інтелектуальних здібностей більшість із них мають вкрай убогі знання. Їхні навчальні навички знаходилися на найнижчому рівні. Важливо відзначити, що на момент розгляду випадків педагогічна занедбаність скоріше виступає уже як результат, наслідок багатьох проблем. Вважаючи педагогічну занедбаність одним з найважливіших фактрів формування і закріплення девіантної поведінки. У багатьох випадках діти навчалися в класах, до яких педагоги пред'являли мінімум вимог. Таким чином, у момент, коли діти стикалися з перешкодами на шляху успішної соціалізації (у вигляді навчальних і дисциплінарних труднощів, а також труднощі при входженні у доросле життя), їхні проблеми не вирішувалися — і дітьми залишалися в ситуації зниження вимог, а не розвитку і корекції труднощів. Таким чином, девіантні учні виявляються в якійсь соціальній ізоляції, ситуації хронічного глобального неуспіху в різних соціально схвалюваних видах діяльності. Тому приєднання до асоціальної групи однолітків ставало для них способом включення в спілкування з однолітками, у сумісну діяльність з ними, можливістю організації дозвілля, одержання нового досвіду, позитивних емоційних станів.

Комунікативні труднощі. Цей фактор близький до названого вище. У деяких випадках спостерігається ситуація, коли учень у силу тих або інших особливостей не був включений у спілкування з однолітками. У школі це було наслідком негативної оцінки підлітка педагогами, нерідко прямими заборонами спілкування інших дітей з ним. Часто через неприховане негативне відношення педагогів за учнем закріплювалось якесь клеймо. У середній школі чималу роль у втраті контактів із просоціальними групами грали і індивідуальні особливості — зовнішня неохайність і недоглянутість до брутальності, агресивності, малій комунікабельності. Лише в деяких випадках девіантності студенти мали авторитет серед соціальноуспішних однолітків. Тому в більшості випадках приєднання до асоціальної групи ставало варіантом придбання щодо стабільного кола спілкування з однолітками, що мають до того ж подібні проблеми, інтереси, погляди насвіт. Нерідко приєднання до асоціальної групи ставало способом одержання підлітком соціального визнання, якого в просоціальних групах він не мав.

Важливою особливістю девіантних підлітків, також багаторазово розглянутої в теоретичних і практичних дослідженнях, є виразність агресії. Крім наявності виражених агресивних тенденцій для девіантних підлітків характерна одна важлива особливість. Вербальна і фізична агресія більшістю таких дітей розглядається як абсолютно прийнятний, зручний і ефективний спосіб дозволу конфліктів, досягнення своїх цілей і т.п., а агресивні способи поведінки — як показник дорослості, мужності, при належності до деякої референтної для них групи. Для багатьох девіантних підлітків характерний низький рівень морально-правової свідомості. Навіть такі антигромадські діяння, як крадіжки, убивства, деякими підлітками розглядаються як припустимі.

Висновки. Отож, досліджуючи причини проблемної підліткової поведінки, спеціалісти виділяють агресивну направленість не тільки в діях, а й у словах, коли словом можна образити, принизити, висміяти. Вербальної агресії (вираження негативних почуттів через крики, погрози, сварки, образи, наговори) діти навчаються ще в дошкільному віці. Агресивність дитини може виражатися не тільки словами, а й відповідними інтонаціями — погрозливий тон, наприклад, така ж ознака агресивного настрою, негативного ставлення до людини, як і образливі фрази.

Погляд на агресію як на соціально сформований тип поведінки дає підстави для пошуку нових напрямків експериментальних досліджень, визначення перспективних методів запобігання та корекції девіантної поведінки, що є важливим аспектом подальшої роботи в даному напрямку.

Список використаних джерел:

1. Алфимова М. В. Психогенетика агрессивности / М. В. Алфимова В. И. Трубников // Вопросы психологии. — 2000. — №6. — С. 112–121.
2. Вебер М. Избранное. Образ общества — М.: Юрист, 1994 г.
3. Гіденс Е. Соціологія/ Пер. З англ. В.Шовкун, А.Олійник; Наук. Ред. О.Іващенко. — К.:Основи, 1999. — 726 с.
4. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. Минск — Москва : Харвест-Аст. — 2001. — 798 с.
5. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: Учеб. пособие для вузов. — М., 2001. — 160 с.
6. Лоренц К. Агрессия (так называемое зло). М.: «Прогресс», «Универс», 1994. — 272 с.
7. Мовчан П. Алгоритми вияву агресії / П. Мовчан // Віче. — 2003. — № 11. — С. 27
8. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. пос. — 2-ге вид. Доп. — К.: Вища шк., 2001. — 487с.
9. Пилипенко В., Волянська О. Підліткова агресія у контексті сучасної соціокультурної ситуації// Соціологія: теорія, методи, маркетинг. — 2004. — №4. — С.5–23.
10. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан // Психол. журнал. — 1996. — № 5. — С. 3–18.
11. Типи агресії. Аспекти агресії [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://refs.co.ua/61949-Tipy_agressii_Aspekty_agressii.html.
12. Цап Н. М. Агресивність дитини: за і проти / Н. М. Цап // Практична психологія та соціальна робота. — 1999. — №6. — С. 12–13.

УДК 343

СТАВЛЕННЯ СУСПІЛЬСТВА ДО ОСІБ, ПОЗБАВЛЕНИХ ВОЛІ ЯК КАТЕГОРІЇ СОЦІАЛЬНО ВИКЛЮЧЕНОЇ МОЛОДІ

М. О. СЕМЕНЮК
А. Ю. САВИЦЬКА
В. Й. КУЗЬМЕНКО

Вступ. Гострою та актуальною на даний час проблемою осіб, які звільнились з місць позбавлення волі є їхня соціалізація та адаптація до оточуючого середовища. Це залежить від того, наскільки вдало відбувається процес пристосування колишнього в'язня до нових соціальних умов, наскільки швидко він засвоюватиме нові життєві цінності, норми, правила поведінки в домінуючому соціумі, від цього не лише залежить його подальша доля, а й доля інших індивідів. Дії органів влади створюють можливості, щоб ті, хто відбув покарання стали на шлях виправлення і більше не повторювали власних помилок, не поповнювали лави злочинного світу — від цього не в останню чергу залежить життя і спокій «законослухняних» громадян. Однак насправді маємо ситуацію, коли суспільство не завжди лояльно та справедливо відноситься до осіб, позбавлених волі. Цим самим, підкреслюють соціальне виключення даної категорії.

Над питанням ставлення суспільства до осіб, позбавлених волі працювали О.П. Букалов, В.В. Голіна, П.І. Рущенко, О.М. Яковлєв та ін. Однак відносини суспільства і злочинців — непроста проблема, оскільки на формування ставлення суспільства (перш за все пересічних громадян) до злочинності та злочинців впливають різні речі, наприклад: статево-вікові особливості; особистий досвід людини, у тому числі пов'язаний з віктимогенними ситуаціями, до яких вона, можливо, потрапляла; вплив засобів масової інформації, офіційна й неофіційна інформація про резонансні злочини; суб'єктивна оцінка роботи правоохоронних органів тощо. До того у процесі формування ставлення людини до злочинців завжди присутній фактор емоційності як природна реакція на зло, яке в даному разі уособлює злочинець і його злочин. Уособленням цього зла виступають у першу чергу запеклі рецидивісти — у більшості випадків невиправні особи. Усе це обумовлює необхідність постійного звернення до проблеми відносин суспільства і злочинців.

У цілому складність таких відносин відбиває влучне спостереження П.І. Рущенка, який пише, що «переважна частина населення вимагає зробити законодавство й позицію держави більш жорстокими (це стосується і смертної кари як загального індикатора настроїв людей), але жалісно ставиться до самих злочинців, якщо ті вже набули статусу ув'язнених, до різних «нещасних» і не вимагає додаткових тортур і переслідувань. Тюремний в'язень у людей завжди викликав певне співчуття. Ця дещо парадоксальна емпатія, мабуть, корінiться в надрах національної свідомості, що майже завжди була на боці тих, хто протистоїть суспільству чи тоталітарній державі» [1, с. 309].

Мета статті полягає в узагальненні категорії соціально виключеної молоді та проведенні дослідження щодо ставлення суспільства до осіб, позбавлених волі.

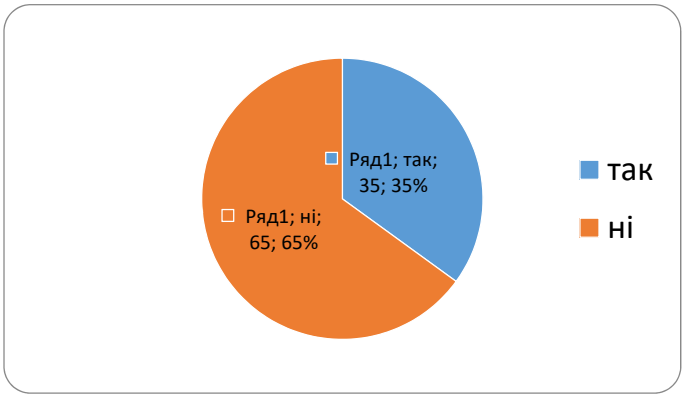
Результати дослідження. Згідно класифікації соціально виключеної молоді, особи, позбавлені волі відносяться до індивідуальних ознак — це випадки, які є наслідком релігійних, міжособистісних і внутрішньо-сімейних переживань [2, p. 40.]. Загалом, поняття «соціальне виключення» трактується як процес, за якого окремі групи населення або окремі люди не мають можливості повною мірою брати участь у суспільному житті внаслідок своєї бідності, відсутності базових знань і можливостей, або в результаті дискримінації. Це підтверджується низкою ознак: такі особи не в змозі задовольнити свої потреби, не здатні підтримувати соціальні зв'язки та вести спосіб життя, який є поширеним та прийнятним у відповідному суспільстві, членами якого вони є.

Злочинність завжди займала одне з перших місць серед найбільш гострих проблем, які тривожать громадську думку. Актуальним сьогодні є з'ясувати ставлення суспільства до осіб, позбавлених волі. Протягом вересня 2019 року у Житомирському районі, було проведено анкетування, в ході якого було опитано пересічні громадяни — 140 респондентів. Вік респондентів: до 20 років — 10%, 21–30 років — 13%, 31–40 років — 20%, 41–50 років — 33%, 51–60 років — 14%, більше 60 років — 10%.

На питання «Чи є серед Вашого кола знайомі або рідні люди, які перебувають або відбули в місця позбавлення волі?» ми виявили, що 35% мають знайомих або родичів, які перебувають у пенітенціарних закладах та більшість (65%) не мають в колі свого спілкування осіб даної категорії.

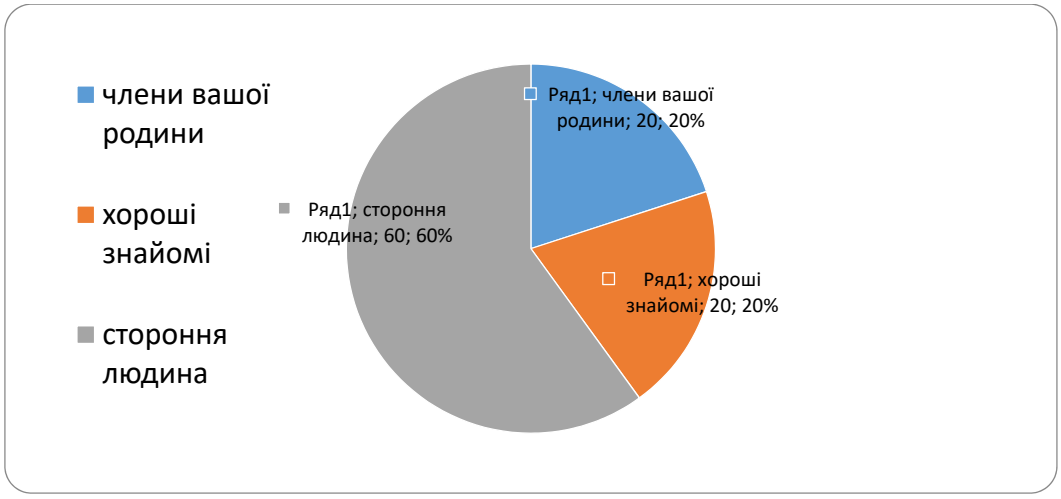
© М. О. СЕМЕНЮК
© А. Ю. САВИЦЬКА
© В. Й. КУЗЬМЕНКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

Діаграма 1



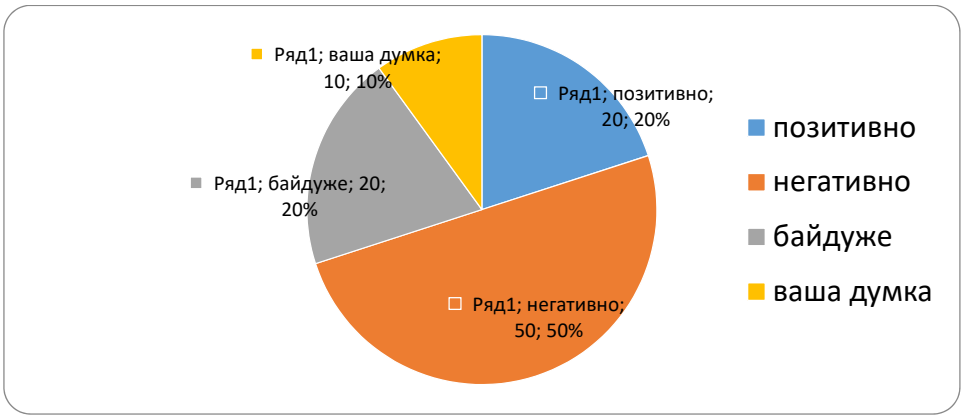
На питання «Якщо Ви знайомі з людьми, які знаходяться в місцях позбавлення волі, то ким вони Вам приходяться?» ми отримали наступні результати: 20% респондентів відповіли, що люди даної категорії їх родичі, 20% відмітили, що хороші знайомі та 60% відмітили, що для них це сторонні люди. Дана тенденція, на наш погляд, вказує на збільшення серед населення правопорушень та делінквентної поведінки. Також можна відмітити, що профілактична робота делінквентної поведінки проводиться не на достатньому рівні.

Діаграма 2



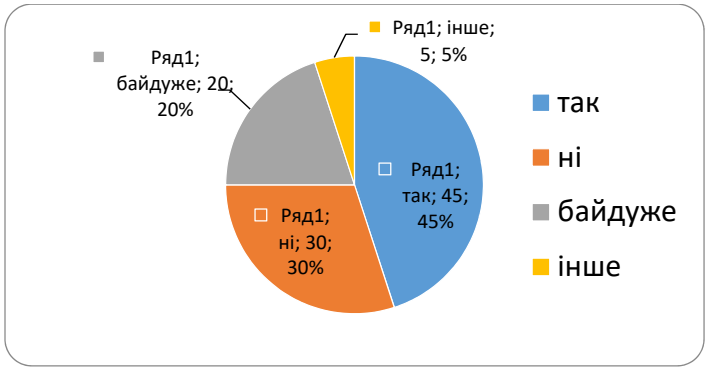
На питання «Як Ви відноситесь до людей, які відбули або відбувають покарання в місцях позбавлення волі?» ми виявили, що більшість (50%) респондентів негативно ставляться до людей даної категорії, але 20% — позитивно реагують на даних осіб та 20% респондентам байдуже щодо долі осіб даної категорії. На наш погляд, суспільство не готове сприймати та прийняти осіб, позбавлених волі. Також можна стверджувати, що негативне та байдуже відношення до таких людей впливає на їх процес соціального виключення.

Діаграма 3



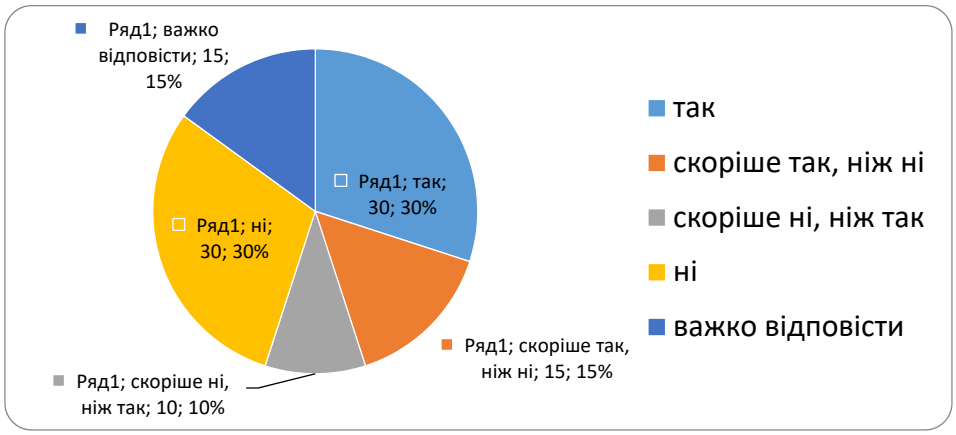
На питання «Чи вважаєте Ви людей даної категорії соціально виключеними?» відповіді опитуваних розділилися наступним чином: більшість (45%) респондентів вважають осіб даної категоріях соціально виключеними, 30% — відповіли «ні» та 20% опитаним байдуже. Дана тенденція свідчить про неприйняття людей даної категорії та неможливість їх повноцінного включення в суспільство.

Діаграма 4



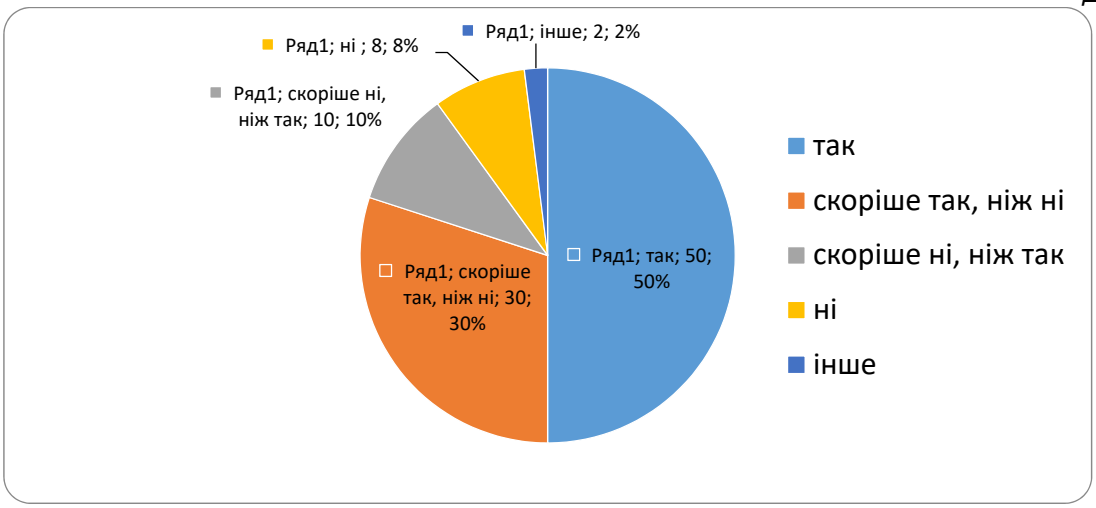
На питання «Як Ви вважаєте, чи всі люди, які потрапили за грати є справді злочинцями?» відповіді респондентів розділилися наступним чином: 30% опитаних вважають, що люди, які потрапили за грати є злочинцями та 30% — відповіли «ні», 15% — відповіли «скоріше так» та 15% утрималися. На наш погляд, відсоток респондентів, які вважають всіх осіб, що знаходяться в місцях позбавлення волі злочинцями є негативною тенденцією по відношенню до осіб даної категорії, результати можуть свідчити про недовіру людей щодо виправлення даних осіб , а також в їх невинність. Але також ми бачимо, що стільки ж опитуваних не вважають цих людей злочинцями, що може свідчити про недосконаліть в Україні судових рішень. Також ми вважаємо, що в групу осіб, яка відповіла «ні» на питання, можуть входити респонденти родичі або знайомі, які відбувають покарання в місцях позбавлення волі.

Діаграма 5



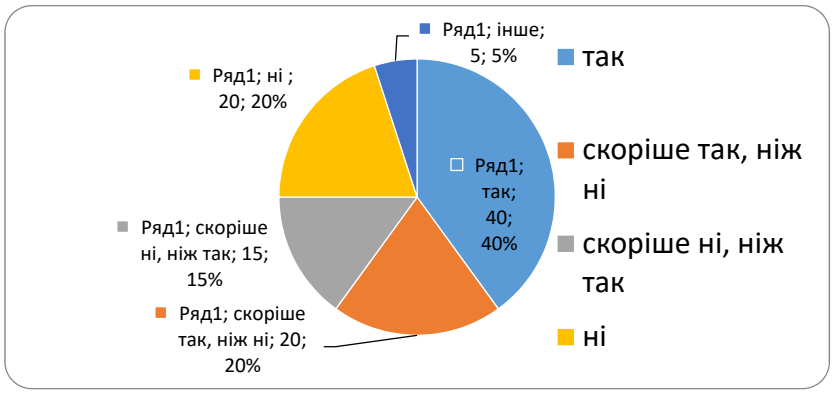
На питання «Чи розрізняється Ваше ставлення до людей, які звільнились з місць позбавлення волі, за ступенем тяжкості злочину який вони скоїли?» 50% респондентів відповіли, що дійсно ставляться порізному, 30% — «скоріше так», 10% — «скоріше ні» та 8% — «ні». На наш погляд різне ставлення до людей за ступенем тяжкості злочину свідчить про можливість соціальної адаптації осіб даної категорії, що призводить до включення в суспільство, але тільки тих, що покарані за легкі злочини, а особи, що вчинили тяжкі злочини знову ж таки не мають можливості повноцінно адаптуватися, ресоціалізуватися та інтегруватися в суспільство, тому що воно не готове їх сприймати.

Діаграма 6



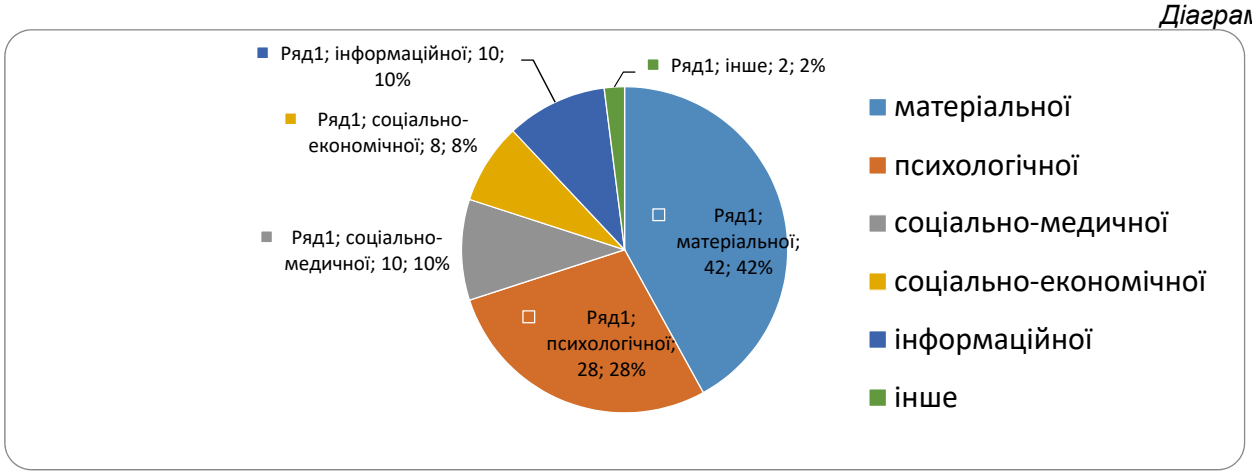
На питання «Як Ви вважаєте, чи є фактори, які можуть виправдати злочинне діяння?», ми виявили, що 40% вважають, що «так», 20% — відповіли «ні» та «скоріше ні», 15% — «скоріше ні, ніж так», отже можемо стверджувати, що респонденти та суспільство не готові толерантно відноситися до людей даної категорії та осуджують їх. Це може негативно відображатися на процесі становлення осіб, позбавлених волі в суспільство.

Діаграма 7



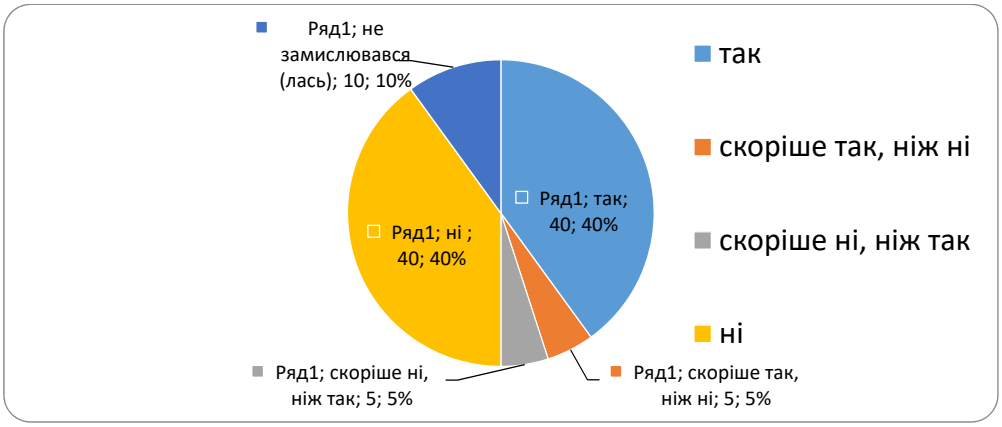
На питання «Як Ви вважаєте, якої допомоги в першу чергу потребують особи, звільнені з місць позбавлення волі?» 42% вказали на матеріальну допомогу, 28% на психологічну, 10% на соціальну та інформаційну. Дані відповіді свідчать про те, що суспільство вважає, якщо підтримати осіб даної категорії матеріально, то процес соціального включення можливий, але на наш погляд, в першу чергу потрібна психологічна та медична допомога, а вже потім матеріальна. Все вищесказане дає змогу стверджувати, що в Україні суспільство не проінформоване про те, як допомогти людям, які звільнилися з місць позбавлення волі.

Діаграма 8



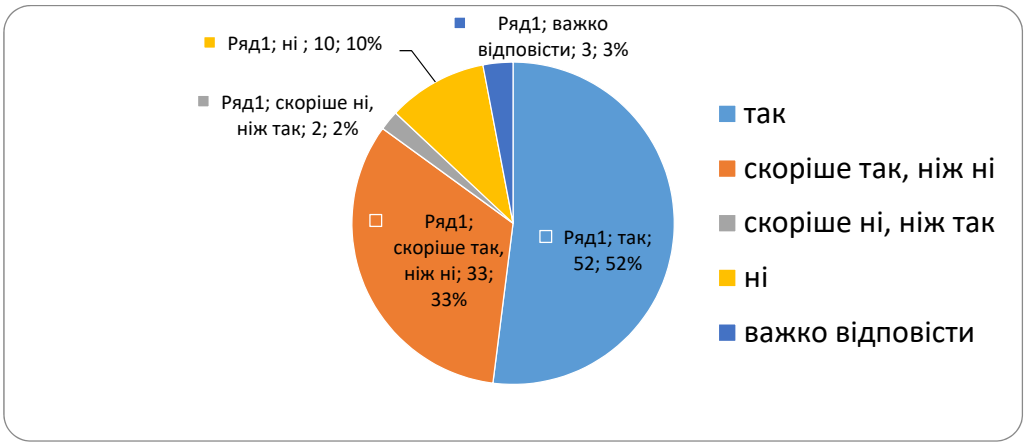
На питання «Як Ви вважаєте чи потрібно відновити Закон Кримінального кодексу України «Про смертну кару», для людей які вчинили тяжкі злочини (зґвалтування, вбивство і т.д.)?» відповіді розділилися наступним чином: 40% вважають що Закон потрібно відновити, 40% респондентів вважають, що непотрібно відновлювати, 10% — не замислювалися. Отже, можемо наголосити, що суспільство не хоче сприймати осіб даної категорії. Легше прийняти Закон «про смертну кару», ніж сприйняти та адаптувати людей даної категорії в суспільство.

Діаграма 9



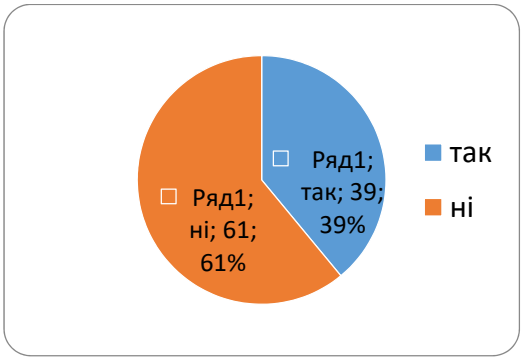
На питання «Як Ви вважаєте, чи зможуть люди, які відбули місця позбавлення волі виправитись і стати на правильний шлях?» ми отримали наступні результати 52% вважають, що людина може виправитися, 33% відповіли «скоріше так, ніж ні», 10% — відповіли «ні». Можемо стверджувати, що відповіді на дане питання дають змогу побачити позитивні тенденції щодо відношення до осіб, позбавлених волі.

Діаграма 10



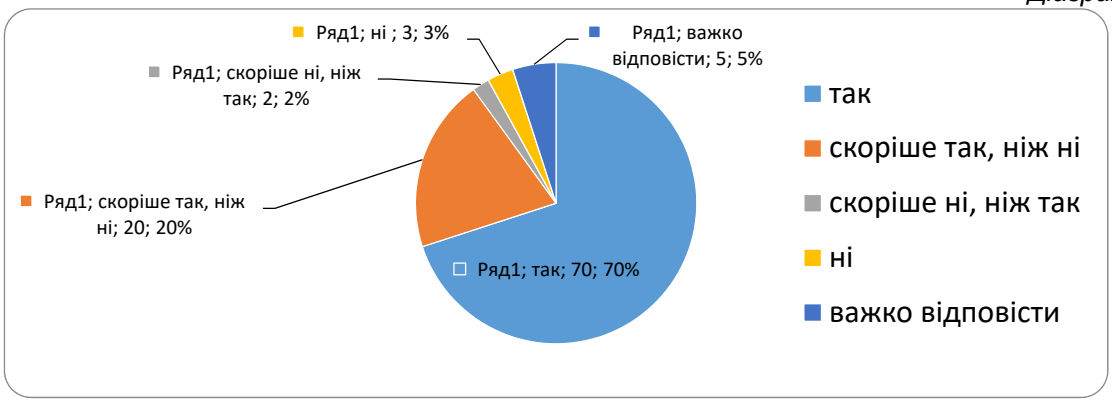
На питання «Якщо б до Вас звернулась така людина за допомогою, чи допомогли б Ви їй?» 61% не надали б допомоги даним людям, 39% допомогли б. Можемо зазначити, що суспільство не хоче або боїться спілкуватися, а тим паче допомагати людям даної категорії. Все це свідчить про недосконаліть інформаційної та соціальної роботи в суспільстві та стереотипність по відношенню до таких людей.

Діаграма 11



На питання «Чи вчинили б Ви самосуд над людьми які скоїли тяжкі злочини?» ми побачили, що більшість (70%) респондентів вчинили б самосуд, 20% скоріше б вчинили, та тільки 3% не вчиняли б самосуд над людьми даної категорії. Можемо зазначити, що суспільство не готове їх сприймати, а тим паче приймати участь в їх ре соціалізації чи надавати будь-яку допомогу.

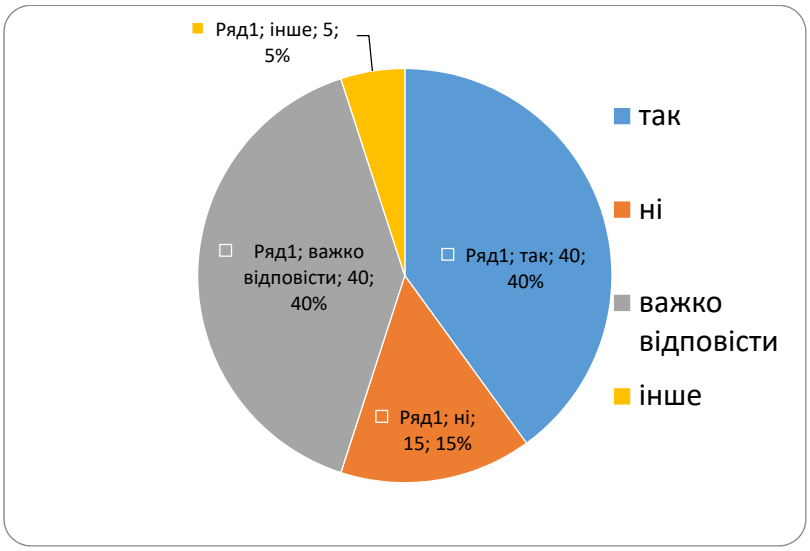
Діаграма 12



На питання «На Вашу думку, чи потрібно таких людей ізолювати від суспільства?» респонденти відповіли наступним чином: 40% вважають, що таких людей потрібно ізолювати, тобто виключити, 40% дали відповідь «важко відповісти», і тільки 15% зауважили, що таких людей не потрібно ізолювати від суспільства. Отже можемо зауважити, що особам, які звільнилися з місць позбавлення волі досить важко ре-

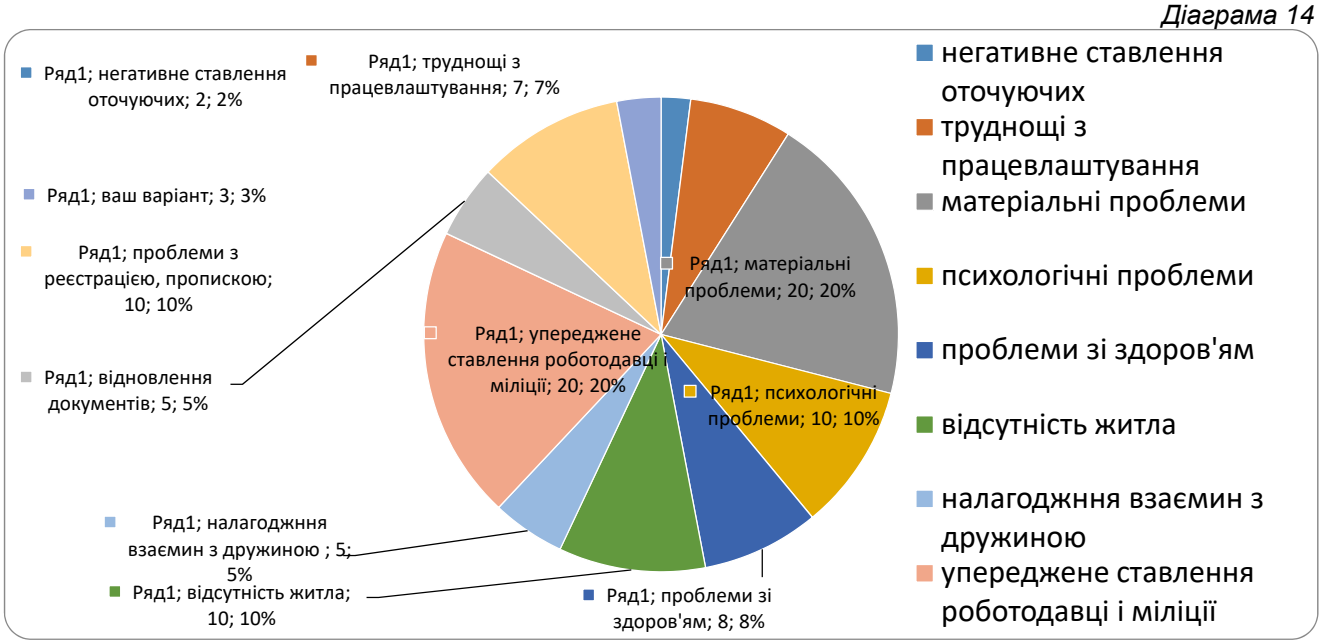
соціалізуватися та інтегруватися в суспільстві, вони є стигматизовані та соціально виключені від життя соціуму, що є негативною тенденцією для виправлення та подальшого життя людей даної категорії.

Діаграма 13



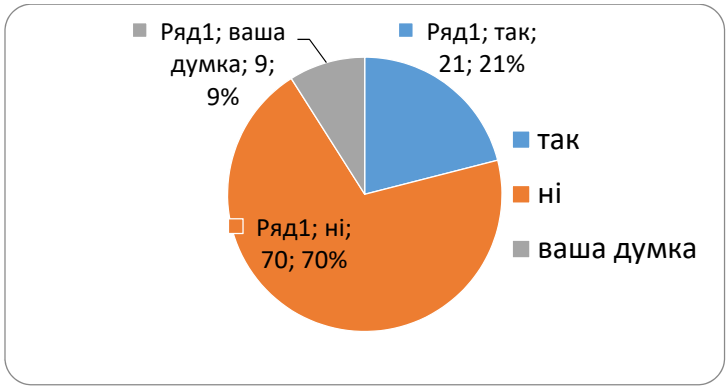
На питання «Які, на Вашу думку, основні проблеми людей, які повернулись з місць позбавлення волі (оберіть не більше 5 відповідей)?» респонденти вказали на наступні проблеми — 2% відмітили негативне ставлення оточуючих; 7% відмітили труднощі з працевлаштування; 20 % виділили матеріальні проблеми; 10 % виділили психологічні проблеми; 8 % вказали на проблеми зі здоров'ям; 10% вказали на відсутність житла; 20 % вказали на упереджене ставлення роботодавців і міліції; 5% вказали на відновлення документів; 10% виділили проблеми з реєстрацією, пропискою. Аналізуючи відповіді опитуваних можемо стверджувати, що респонденти ставлять на перше місце матеріальні проблеми, на друге проблеми, що пов'язані з ресоціалізацією осіб даної категорії, що свідчить про не готовність суспільства, а зокрема роботодавців, органів прокуратури надавати допомогу в адаптації та ресоціалізації даних осіб. Проблеми пов'язані з відсутністю прописки та житла вказують на недосконаліть нормативно-правової бази щодо осіб, які звільнились з місць позбавлення волі. Дана тенденція свідчить про стигматизацію людей даної категорії.

Діаграма 14



На питання «Як Ви вважаєте, чи потрібна таким людям допомога зі сторони держави?» 70% вважають, що допомога людям даної категорії не потрібна та тільки 21% вказує на важливість допомоги цим людям. Результати свідчать про упереджене та негативне ставлення суспільства до осіб, позбавлених волі.

Діаграма 15



Висновки. Узагальнюючи осіб, позбавлених волі як категорію соціально виключеної молоді, спостерігаємо соціальну нерівність та незахищеність. Такі особи вилучені із соціальної структури суспільства й суспільних процесів, їх оточують умови, які не дозволяють відігравати в суспільстві значущу роль.

На підставі, проведеного нами дослідження, спостерігаємо негативну ситуацію. Суспільство не готове сприймати та прийняти осіб, позбавлених волі. Відсоток респондентів, які вважають всіх осіб, що знаходяться в місцях позбавлення волі злочинцями є негативною тенденцією по відношенню до осіб даної категорії, результати можуть свідчити про недовіру людей щодо виправлення даних осіб , а також в їх невинність. На наш погляд, суспільство не готово толерантно відноситися до людей даної категорії та осуджують дану категорію осіб, люди не хочуть або бояться спілкуватися, а тим паче допомагати.

Упереджене ставлення суспільства до людей, які позбавлених волі свідчить про негативне ставлення до осіб даної категорії, що проявляється в їх потужній стигматизації.

На наш погляд, негативне та байдуже відношення до осіб, позбавлених волі впливає на їх процес включення в суспільство, робить даний процес не ефективним. Ми схильні стверджувати про упереджене та негативне ставлення суспільства до осіб, позбавлених волі.

Список використаних джерел:

1. Рущенко П.І. Соціологія злочинності: Монографія. — Х.: Вид-во Нац. ун-ту внутр. справ, 2001. — 370 с.
2. Савицька А.Ю. Classification of socially exclusive youth. Social Work and Education, 2018, Vol. 5, No. 2., pp.35–43.

УДК 159.943:159.922.8

ПРИЧИНИ ТА МОТИВИ ВИНИКНЕННЯ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

А. А. СІБОВА
А. Ю. САВИЦЬКА
Ю. О. ЧЕРНЕЦЬКИЙ

Вступ. В умовах глобальної економічної кризи, що охопила сучасний світ, у тому числі й Україну, стрімко зростає кількість самогубств. Це стосується як чоловіків, так і жінок, молодих та старих, бідних та багатих. У представників усіх класів і соціальних верств економічні негаразди породжують відчуття безнадії і відчаю.

Для порівняння наведемо статистичні дані США, Польщі та України. За даними Д. Фрімана, самогубства є третьою за частотою причиною смерті (після нещасних випадків і вбивств) серед американських підлітків і юнаків у віці від 15 до 19 років. За останні десятиліття в США рівень самогубств у вікових групах 10–14 років і 15–19 років збільшився на 240% і 59% відповідно [1, с. 183]. При цьому число молодіжних суїцидів зростало значно швидше, ніж в інших вікових когортах [3, с. 58–59]. Та ж тенденція спостерігається в Польщі [2, с. 434]. Щодо ситуації в Україні, то найбільший сплеск суїцидів був зафіксований на початку 90-х. Так, 1995 року на 100 тис. населення припадало майже 30 самогубств; з 2000 року намітилася тенденція до зниження рівня самогубств, але разом з тим почала зростати кількість суїцидів у молодіжному середовищі (вік від 15 до 29 років) [14].

Про загострену екзистенційно важливу для розвитку людства актуальність проблематики підліткового суїциду йдеться у фундаментальних дослідженнях багатьох учених. Зокрема, А. Адлєр, К. Горні, Е. Дюркгайм, Е. Кюблер-Росс, К. Меннінгер, В. Роменець, Г. Салліван, Н. Фейберoу, З. Фройд, Дж. Хіллмен, К. Юнг та ін.

Дослідженню факторів та умов розвитку суїцидальної поведінки серед підлітків та молоді присвячено значна кількість робіт українських та російських вчених: А. Амбрумова, Е. Бархаленко, В. Блейхер, М. Винник, Я. Гошовського, Т. Донських, І. Журавльова, С. Журавльова, Е. Змановская, С. Игумнов, Г. Казахбаєва, Ю. Калініної, Б. Карвасарского, Р. Каримова, Т. Каштанова, І. Кона, В. Кондрашенко, Н. Конончук, А. Корнетов, Н. Короленко, Л. Крижанівська, В. Ларичев, В. Москальця, А. Мягков, Г. Пілягина, Л. Постовалова, Г. Старшенбаум, Е. Толстолес, А. Холмогорова, Л. Шалабаева, І. Шелехов, Л. Шестопалової, Л. Шнейдер.

Значну увагу приділяють цій тематиці і західні вчені, зокрема слід згадати роботи Dubichka B., Fortune S., Freeman D., Goodyor J., Hawton K., Jarosz M., Joiner T., Land K., McCall P., Patrick C., Verona E.

Мета статті — проаналізувати поняття «суїцид» на основі вітчизняних та зарубіжних вчених; обгрунтувати передумови та основу виникнення суїцидальної поведінки; охарактеризувати типи суїцидальних реакцій; дослідити фактори та причини суїцидальної поведінки в підлітків.

Результати дослідження. Слово «самогубство» так міцно увійшло у щоденний вжиток, що може здаватися, ніби значення його й не потребує уточнень. Насправді ж побутова лексика, як і концепції, якими вона оперує, настільки двозначна, що необхідно дати об'єктивне визначення цьому явищу.

Спеціалісти визначають суїцид (з лат. «себе вбивати»), тобто самогубство, як усвідомлювані, навмисні дії, спрямовані на добровільне позбавлення себе життя, що призводять до смерті. Суїцид — це навмисне самопошкодження зі смертельним фіналом, це є виключно людський акт, який зустрічається в усіх культурах [15].

Першим, хто намагався всебічно осмислити проблему самогубства був французький мислитель XVI ст. Мішель Монтень. Він справедливо зауважував: «Чому ти скаржишся на цей світ? Він тебе не тримає; якщо ти живеш в муках, причина цьому твоя слабодухість: варто тобі захотіти, і ти помреш» [13, с. 326]. Проте його слова не слід сприймати як заклик до самогубства, він лише перший, хто робить спробу виправдати право людини на добровільний відхід із життя. На екзистенційне значення права людини на вибір між життям і смертю вказує також відомий французький письменник і філософ-екзистенціаліст Жан-Поль Сартр. Він вказує, що суїцид є суто людським явищем, бо різниця між людиною і твариною полягає власне у тому, що людина може покінчити життя самогубством [17, с. 734]. Данський філософ Сьорен К'єркегор проблему самогубства відносив до вершин життєвої мудрості. Гіркою іронією звучать його слова: «Повішаєшся — ти пошкодуєш про це; не повішаєшся — ти і про це пошкодуєш. Таке, панове, резюме усієї життєвої мудрості...» [11, с. 75]. Але найкраще філософську глибину проблеми самогубства окреслив Альбер Камю — один з представників школи екзистенціалізмму. Він стверджував, що «…є лише одна по-справжньому серйозна філософська проблема — проблема самогубства. Вирішити, варте чи не варте життя того, щоб його прожити, — означає відповісти на фундаментальне питання філософії. Все інше — чи має світ три вимірники, чи керується розум дев'ятьма чи дванадцятьма категоріями — другорядне» [9, с. 91].

© А. А. СІБОВА
© А. Ю. САВИЦЬКА
© Ю. О. ЧЕРНЕЦЬКИЙ
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

Існують різні класифікації суїцидальної поведінки. Перша класифікація була запропонована Е. Дюркгеймом, що дозволяє на основі аналізу особливостей суїцидальної поведінки дітей та підлітків виділити чотири основні типи самогубств:

1) егоїстичне самогубство як форма відходу від конфліктів, пов'язане з яскраво вираженим переживанням самотності і відчуженості від соціуму;

2) альтруїстичне самогубство, пов'язане з готовністю до самопожертви внаслідок тісних взаємозв'язків людини з іншими людьми;

3) аномическое самогубство, пов'язане з нездатністю раціонально справитися з труднощами і визнання відходу з життя єдиним способом подолання труднощів;

4) фаталістичне самогубство, пов'язане з відсутністю перспектив майбутнього і наявністю надмірного зовнішнього контролю над особистістю і її свободою [8].

Друга класифікація дозволяє виділити наступні види суїциду:

1) суїцид як протест виникає в ситуації конфлікту, коли об'єктивне ланка вороже або агресивно по відношенню до суб'єкта, а сенс полягає в негативному впливі на об'єктивне ланка. Тут суїцид стає формою помсти: померти, щоб іншому стало погано;

2) суїцид як заклик про допомогу характеризується прагненням отримати допомогу ззовні, в тому числі через суїцидальну поведінку як форми шантажу;

3) суїцид як уникнення передбачає конфлікт як загрозу особистісному або біологічного існування людини, якому властива висока самоцінність. Сенс суїциду — уникнення нестерпної ситуації шляхом самоусунення;

4) суїцид як самопокарання є протестом у внутрішньому плані переживань особистості, де співіснують і протистоять одна одній дві ролі: «Я — суддя» і «Я — підсудний». Суїцид розглядається як спосіб знищення в собі ворога;

5) суїцид як відмова, головним мотивом якого є відмова від існування, а метою — позбавлення себе життя.

Третя класифікація передбачає виділення трьох груп суїцидів:

1) справжній суїцид пов'язаний з прагненням померти, обумовлений прийнятим рішенням і є спланованою дією, передує депресивним станом, пригніченим настроєм, роздумами і переживаннями про сенс життя;

2) демонстративний суїцид є засобом залучення уваги до себе і своїх труднощів, закликом про допомогу і не пов'язаний з дійсним прагненням померти;

3) прихований суїцид (непряме самогубство) форми ризикової поведінки, де самогубство не є усвідомленою метою, дії з можливим летальним результатом сприймаються як гра, що приносить сильні емоції [5].

Серед підлітків частіше трапляються суїцид-протест і суїцид-заклик, рідше — суїцид-самопокарання і суїцид-відмова.

Протестні форми суїцидальної поведінки мають на меті негативно вплинути на значущих для суїцидента осіб (групи), які вороже, агресивно ставляться до нього. Підліток передбачає, що карою для кривдників будуть каяття, муки совісті, громадські, правові санкції. Цей тип суїцидальної мотивації базується на високій самооцінці її суб'єкта.

Самогубство-заклик покликане активізувати допомогу, втручання з метою радикальної зміни ситуації. Самопокарання є наслідком почуття провини перед ким-небудь, відмова ж проявляється рідко, насамперед у ситуаціях філософсько-песимістичного ставлення до світу в цілому [16].

Перш за все, самогубства пов'язують з втратою сенсу життя. В. Франкл вказував, що пов'язана з цим екзистенціальна тривога переживається, як жах перед безнадією, відчуття порожнечі і безглуздості, страх провини й осуду [12]. Небезпека суїцидальної поведінки у дітей велика в атмосфері ненависті, агресії, грубості, несправедливості, що ранить глибокі дитячі почуття, — всього того, що робить дитину самотньою. Самогубства дітей часто бувають пов'язані не стільки з прагненням померти, скільки з прагненням уникнути важких сімейних ситуацій і страхом перед ними. Понад 92% випадків суїциду серед дітей підлітків спровоковані школою і сім'єю [19].

Здебільшого підлітковий суїцид зумовлений віковими психологічними особливостями, серед яких домінують егоцентризм, негативізм, емоційна нестійкість, інфантилізм.

Передумовами до самогубства підлітків виступають:

- невміння підлітка розуміти та проявляти свої почуття, пояснювати свої переживання;
- особливість відчуття свого місця у світі: з одного боку — вже не дитина (переживає дорослі бажання), а з іншого — індивід, який залежить від сім'ї (яка, в свою чергу, стає менш значимою, ніж однолітки);
- нестійкість самооцінки, неадекватне уявлення про власну компетентність;
- максималізм у оцінюванні себе та інших, нездатність прогнозувати наслідки своїх дій.

Особистісно-психологічною основою суїцидальної поведінки неповнолітніх виступають депресивні розлади, насамперед імпульсивність, емоційна незрілість і нестійкість.

Імпульсивність дітей-суїцидентів проявляється в нездатності осмислювати, критично зважувати своє суїцидальне рішення, передбачати наслідки свого вчинку, шукати несуїцидальні можливості ефективно захистити себе, свої інтереси. Підліток не може тривалий час обмірковувати прийняття рішення.

Емоційна нестійкість, нестриманість провокує різноманітні конфліктні ситуації. Емоційна незрілість підлітків як нерозвинене співпереживання-співчуття до страждань інших людей, відсутність самовідданої прихильності, любові, емоційний егоцентризм, а також сугестивність (навіювання) є важливою передумо-

вою суїцидальності. Вона проявляється в тому, що неповнолітній некритично переносить у сферу свого «Я» душевні переживання як реальних суїцидентів, так і героїв художніх творів, які справили на нього сильне «привабливе» враження [7]. У підлітків виражені здібності до самопереживання та співчуття, при цьому вони часто залежать від думки оточуючих.

Вище перелічені особливості обумовлюють певні типи суїцидонебезпечних реакцій підліткового періоду:

1. Реакція деривації спостерігається, як правило, у підлітків молодшого та середнього пубертатного періоду. Характеризується пригніченням емоційної активності, втратою інтересу до захоплень та занять. Підліток усамітнюється, стає мовчазним, залишається наодинці з негативними переживаннями. Основним змістом переживань стає страх покарання за академічну неуспішність чи за порушення дисципліни. Підліток упевнений, що він дійсно винний та чекає публічного покарання. Такі реакції спостерігаються у підлітків з сімей «зовні благополучних», де є двоє батьків, задовольняються матеріально-побутові потреби, відсутні асоціальні прояви тощо. При цьому в сім'ї панують авторитарний стиль виховання, покарання, відсутні емоційні контакти, тобто фактори, що сприяють тривалій депривації дітей та підлітків в умовах сім'ї. Прагнення до самогубства характеризується стійким, вираженим бажанням померти, спосіб вибирається ретельно, все робиться для того, щоб ніхто не завадив спробі. У постсуїцидальному періоді швидко формується критичне ставлення до самогубства як до способу вирішення конфлікту. Для попередження повторних спроб важливим є емпатійний контакт, довіра до дорослих.

2. Експлозивна реакція спостерігається у підлітків середнього пубертатного віку, яка характеризується афективною напругою, агресивністю, ворожістю не тільки до учасників конфлікту, а й до усіх оточуючих і проявляється різноманітними порушеннями поведінки. Такі реакції формуються у підлітків, що прагнуть до лідерства. Вони виховуються у сім'ях, де подібні реакції на ситуаційні труднощі традиційні для дорослих членів сім'ї. Конфлікти, сварки із взаємними обвинуваченнями, вживання алкогольних речовин створюють ситуацію напруги, сприяючи формуванню відповідної поведінки і в молодших членів сім'ї. Суїцидальні дії в даному випадку трактуються як прагнення помститися тим, хто ображав, довести свою правоту. Для таких підлітків характерні висловлювання типу: «Навіть ціною свого життя я доведу, що зі мною вчинили несправедливо». Самогубства в цих випадках здійснюються у стані афекту, у момент найвищого загострення конфліктної ситуації, часто на очах у тих, хто ображав. Суїцидальні дії не плануються завчасно. У постсуїцидальному періоді зберігається відсторонене ставлення до оточуючих, критика до самогубства відразу не формується, особливо якщо підлітку вдалося за допомогою суїцидальної спроби змінити ситуацію на свою користь. Основним завданням реабілітації у таких випадках поряд з соціально-психологічною допомогою є педагогічна корекція.

3. Реакція самоусунення спостерігається у підлітків середнього пубертатного віку, а також у підлітків старшого пубертатного віку з рисами соціальної та емоційної незрілості. Усі вони часто хворіли в дитинстві, фізично ослаблені, з ознаками соціальної занедбаності. Реакція характеризується прагненням втекти від проблем у побуті та навчанні, витіснити із свідомості думки про конфлікти з оточуючими, звертає на себе увагу крайня емоційна нестійкість підлітків даної групи. Вони легко впадають у відчай при невдачах і занадто радіють найменшому успіху. Ці підлітки несамостійні у прийнятті рішень, часто знаходяться під впливом однолітків, рано починають палити, вживати алкогольні речовини. Такі порушення у поведінці сприяють виникненню конфліктів з оточуючими, ситуацій загрози покарання. Суїцидальні дії є проявом бажання усунути себе з конфлікту, по можливості вийти з нього, при цьому як вихід передбачається не обов'язково смерть, а можливість хвороби. З аутоагресивною метою підлітки вживають небезпечні для життя засоби і не демонструють імітації самогубства. У тих випадках, коли спроба самогубства викликана бажанням померти, це бажання у період реалізації стає нестійким. При спробі самогубства підлітки активно шукають допомоги. Вони самі викликають «швидку», повідомляють про самогубство дорослим, прохають їх врятувати. Критичне ставлення до самогубства формується відразу після спроби, супроводжується почуттям провини та сорому за свій вчинок. Допомога суїцидентам даної групи включає соціально-психологічну допомогу у подоланні конфлікту та психотерапевтичній корекції поведінки [4].

Карімова Р., Казахбаєва Г. та Шалабаєва Л. виділяють такі фактори ризику суїцидальної поведінки:

1. Недостатність підтримуючих взаємин у родині.

2. Наявність психічних розладів у членів сім'ї (вживання алкоголю батьками).

3. Поточний або недавній психічний розлад, найчастіше депресія, тривога, розлад поведінки або наркоманія.

4. Члени сім'ї, друзі і повідомлення в засобах масової інформації можуть давати приклади для наслідування, так відомі групові самогубства.

5. Наявність фізичного або сексуального насильства, нерідко приниження з боку старших, вчителів, однолітків.

6. Конфлікти, пов'язані з асоціальною поведінкою, боязню покарання або ганьби.

7. Часто зустрічаються проблеми в школі.

8. Скоєні раніше суїцидальні спроби [10].

А.А. Султанов (1983), вивчаючи причини суїцидальної поведінки у практично здорових підлітків і юнаків, виділив три основні групи факторів:

1. Дезадаптація, пов'язана з порушенням соціалізації, коли місце молодої людини в соціальній структурі не відповідає рівню її домагань.

2. Конфлікти з сім'єю, найчастіше обумовлені неприйняттям системи цінностей старшого покоління.

3. Алкоголізація і наркотизація як підґрунтя для виникнення суїцидальної ситуації і передумов для швидкої її реалізації [6].

Сайер, аналізуючи почуття, що стоять за суїцидальними діями, виділив чотири основні причини самогубства:

1. Ізоляція (почуття, що тебе ніхто не розуміє, тобою ніхто не цікавиться).

2. Безпорадність (відчуття, що ти не можеш контролювати життя, все залежить не від тебе).

3. Безнадія (коли майбутнє не віщує нічого доброго).

4. Почуття власної «незначущості» (уражене почуття власної гідності, низька самооцінка, переживання некомпетентності, сором за себе) [19].

Причини суїцидальної поведінки підлітків полягають у:

1) нерозумінні, неприйнятті неповнолітнього «значущими іншими», що викликає переживання образи, самотності, відчуження;

2) втраті батьківської любові, нерозділеному коханні;

3) смерті, розлученні батьків;

4) прикладі суїцидальної поведінки батьків, родичів тощо.

Деякі дослідники до названих чинників відносять і соціально-психологічні чинники, які можуть сприяти виникненню суїцидальних проявів у підлітків:

1) серйозні проблеми у сім'ї;

2) проблеми у спілкуванні з однолітками;

3) міжособистісні конфлікти або втрата значущих відносин;

4) проблеми з дисципліною або із законом;

5) тиск, здійснюваний групою однолітків, передусім той, що пов'язаний із наслідуванням самопошкоджуючої поведінки інших;

6) тривале перебування у ролі жертви або «цапа відбувала»;

7) розчарування успіхами у навчальному закладі або невдачі у навчанні;

8) високі вимоги у навчальному закладі до підсумкових результатів учбової діяльності (іспитів, зовнішнього незалежного оцінювання);

9) погане економічне становище, фінансові проблеми;

10) небажана вагітність, аборт і його наслідки (у дівчат);

11) зараження ВІЛ-інфекцією або хворобами, що передаються статевим шляхом;

12) серйозні тілесні хвороби;

13) надзвичайні зовнішні ситуації і катастрофи [16; 18].

Отже, формування суїцидальної поведінки в підлітків виникає найчастіше у дезінтегрованих (у родині відсутня любов; поширена ворожість), дизгармонійних (позбавлені взаєморозуміння, взаємної толерантності) і корпоративних (утворені за егоїстичними розрахунками і зобов’язаннями) сім'ях. Такі підлітки переживають дефіцит теплоти, доброзичливого спілкування, розуміння, підтримки, турботи; жорстокість, неприязнь, холодність, нехтування, відчуження; інколи — сексуальне насильство; свою непотрібність, обтяжливість для батьків, що зумовлює висновок, ніби батьки мріють їх позбутись, чекають їх смерті; перестановку ролей, коли не батьки емоційно, морально підтримують дітей, а діти змушені підтримувати батьків; авторитарний тиск, спричинений нереально завищеними очікуваннями, вимогами до освіти, поведінки в побуті, досягнень дітей у спорті та ін.

Висновки. Проблема суїцидальної поведінки в підлітковому віці набуває особливої значущості у зв'язку з поступовим зростанням кількості самогубств як в різних країнах світу, так і в Україні. Суїцидальна поведінка є саморуйнівною формою девіантної поведінки в підлітковому віці. Робота з профілактики, запобігання та подолання суїцидальної поведінки вимагає ретельного аналізу форм, причин і факторів суїцидальної поведінки. Суїцид — це усвідомлене позбавлення себе життя, а суїцидальна поведінка включає в себе різні аспекти усвідомленого поведінки, спрямованої на можливе самогубство: це суїцидальні дії та суїцидальні прояви.

Причинами виникнення суїцидальної поведінки можна вважати економічні, соціальні, культурні, екологічні, демографічні, психологічні фактори. Майнове розшарування і соціальна нерівність, бідність і безробіття, маргіналізація і політичне відчуження широких верств населення, розпад сімейних і групових зв'язків — такі глибинні передумови формування неадекватних сімейних відносин, що провокують нестачу уваги до підлітка, напружену сімейну атмосферу, девіантну поведінку батьків, що мають значніший вплив на розвиток суїцидальної поведінки підлітків.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в профілактичних заходах щодо усунення суїцидальної поведінки в підлітковому віці.

Список використаних джерел:

1. Freeman D.G. Determinants of youth suicide: The easterlin-holinger cohort hypothesis reexamined // American Journal of Economics and Sociology. 1998. Vol. 57. No. 2. P. 183–199.

2. Jarosz M. Suicide as an indicator of disintegration of the Polish society // Polish Sociological Review. 1999. No. 3. P. 427–444.

3. McCall P.L., Land K.C. Trends in white male adolescent, young-adult, and elderly suicide: Are there common underlying structural factors? // Social Science Research. 1994. Vol. 23. No. 1.

4. Амбрумова А.Г., Вроно Е.М. О ситуационных реакциях у подростков в суицидологической практике // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. — 1985. — т. 85, вып. 10. — с. 1558–1560.
5. Амбрумова А.Г., Тихесенько В.А. Діагностика суїцидальної поведінки. Методичні рекомендації. М., 1980.
6. Блейхер, В.М. Клиническая патопсихология: руководство для врачей и клинических психологов : учебное пособие / В.М. Блейхер, И.В. Крук, С.Н. Боков. — М.: Московский психологосоциальный институт, 2006. — 623 с.
7. Виховання важкої дитини: Діти з девіантною поведінкою: Навч. метод. посібн. / Під ред. М.І. Рожкової. — М.: Гуманіт. Вид. центр Владос, 2001. — 240 с.
8. Дюркгейм Е. Самогубство: соціологічний етюд. М.: Думка, 1994.
9. Камю А. Міф про Сізіфа. Есе про абсурд / А. Камю. Бунтующий человек. — М.: Политиздат, 1990. — 490 с., с. 91.
10. Каримова Р.Б., Казахбаева Г.И., Шалабаева Л.И., Факторы риска в формировании кризисных состояний у детей и подростков. Психологосоциальная работа в современном обществе: проблемы и решения: материалы международной научно-практической конференции, 21–22 апреля 2011 г. / Под общ. ред. Ю. П. Платонова. — СПб.: СПбГИПСР, 2011. — 684 с.
11. К'єркегор С. Хвороба до смерті / Хрестоматия по истории философии (западная философия): Учеб. пособие для вузов: В 3 ч. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. — 2001. — Ч. 2. — 528 с.
12. Клиническая психология: учебник для вузов / под ред. Б.Д. Карвасарского. — СПб.: Питер, 2007. — 959 с.
13. Монтень М. Опыты. Избранные произведения: В 3-хтомах. — Т. 3 / Пер. с фр. — М.: Голос, 1992. — 416 с.
14. Пилягіна Г.Я., Винник М.І. Проблема саморуйнуючої поведінки серед населення України // Новости медицины и фармации. — 2007. — № 215. — С. 10–11.
15. Психологія суїциду: Посібник / За ред. В.П. Москальця. — К.: Академвидав, 2004. — 288 с.; Солошенко Д.В. Екстренна психологічна допомога. Консультування // Практична психологія і соціальна робота. — 2003. — №9–10. — С. 10–28.
16. Рибалка В.В. Психологічна профілактика суїцидальних тенденцій в учнівській молоді: Методичні рекомендації. — К.: ІПППО АПН України, КФ ВМУРоЛ «Україна», ПП Щербатих О.В., 2007. — 68 с.
17. Сартр Ж.-П. Буття і ніщо. Нарис феноменологічної онтології / Пер. з фр. В. Лях, П. Таращук. — К.: Вид-во Соломії Павличко «ОСНОВИ», 2001. — 853 с.
18. Скаковська Л.А. Практичному психологу про суїцид // Психолог. — 1999. — № 119 (№ 23–24 червня). — С.61–63; Психологія суїциду: Посібник / За ред. В.П. Москальця. — К.: Академвидав, 2004. — 288 с.;
19. Шелехов И.Л, Каштанова Т.В., Корнетов А.Н., Толстолес Е.С. Суицидология: учебное пособие / И.Л Шелехов, Т.В. Каштанова, А.Н. Корнетов, Е.С. Толстолес — Томск: Сибирский государственный медицинский университет, 2011. — 203 с.

УДК 316.346.2

ГЕНДЕРНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ ЯК ОЗНАКА ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

В. А. ЧЕРВІНСЬКИЙ
А. Ю. САВИЦЬКА
Ю. О. ЧЕРНЕЦЬКИЙ

Вступ. Нині Україна зіштовхнулася з цілою низкою проблем, які вимагають невідкладного вирішення на шляху розбудови демократичної держави та громадянського суспільства. Серед них — подолання всіх видів дискримінації і створення умов для повноцінної реалізації особистості. Наявний суспільний запит на гендерні дослідження соціальної ролі зумовлений тим, що гендерна нерівність визнана сучасним світовим співтовариством однією з найбільш поширених у світі форм порушення прав людини.

Теоретична і практична розробка теми гендерної соціалізації молоді є питанням першочергової ваги, оскільки сучасність орієнтована на культивування традиційних стереотипів у ставленні до чоловіків та жінок, що сприяє посиленню гендерної асиметрії та ієрархії в суспільстві.

Теоретичну базу гендерних досліджень проблеми соціалізації особистості сформували такі науковці, як В. Андерсон, Дж. Анкер, Т. Бек, Т. Веблен, Д. Вулфорд, К. Делфі, М. Кіммел, Дж. Скотт та ін. Прикладні аспекти гендерного підходу ґрунтовно проаналізували В. Кравець, Т. Говорун, О. Кікінежді та ін.

Мета статті — розглянути гендерну соціалізацію молоді як ознаки гендерної ідентичності.

Результати дослідження. Невід'ємною складовою втілення принципів рівності та недискримінації є впровадження гендерного підходу як механізму досягнення гендерної рівності та утвердження рівних можливостей для самореалізації кожної особистості. Гендерний підхід базується на уявленні про соціальну конструкцію статі як елемента культури і соціальної стратифікації. В його контексті система взаємовідносин жінок і чоловіків. що складаються у суспільстві та змінюються, розглядається з урахуванням культурних традицій, соціальних норм, національних, релігійних, соціально-економічних та політичних особливостей. Гендерний підхід передбачає врахування інтересів й досвіду жінок і чоловіків при розробці стратегій та заходів, при виконанні програм у різних сферах суспільного життя. Це дозволяє усунути жорсткі стандарти відносно жіночності та мужності, які виступають бар'єрами особистісної самореалізації. На думку сучасних науковців «гендерна рівність не передбачає нівелювання статі, але враховує в освітньому процесі специфіку життєвих інтересів та психологічних відмінностей дівчат і хлопців [8, с. 476–503]. Тобто імплементація гендерного підходу сприятиме відходу від концепції «вроджених статевих відмінностей між хлопчиками і дівчатами» та ідеї «вроджених статевих ролей», перенесе акцент на інституціональний контекст середовища і контекст взаємодії суб'єктів гендерних відносин [12, с. 109].

Огляд поглядів різних авторів на розуміння поняття «гендер» (О. Вороніна, Н. Ловцова, Н. Пушкарьова, Р. Хоф) указує на те, що у всіх випадках використання цього терміна виділяються чотири групи характеристик: біологічна стать, гендерно-рольові (гендерні) стереотипи, гендерно-рольові норми й гендерно-рольова ідентичність (Є. Здравомислова, А. Тьомкіна).

І.С. Кон під поняттям «гендер» розглядає інтерналізовану систему статевих ролей, у світлі яких індивід розрізняє критерії «чоловічого» та «жіночого», оцінює себе за цими критеріями, претендує на відповідну діяльність, соціальний статус тощо [5]. В.В. Москаленко стверджує, що «гендер – це соціально-психологічне поняття, яке визначає статус людини з точки зору маскулінності або фемінності; маскулінність розуміється як сукупність ознак, які відрізняють чоловіка від жінки, а фемінність — сукупність ознак, які відрізняють жінку від чоловіка» [7].

Поняття «гендерна соціалізація» виражає процес засвоєння особистістю системи цінностей, норм, типів поведінки, стилю життя, соціальних ролей, що узгоджуються з культурними, соціальними, економічними, політичними контекстами буття та уявленнями про роль і місце чоловіка і жінки в суспільстві. Наслідком гендерної соціалізації індивіда є його долучення до гендерної культури, що забезпечує подолання гендерної нерівності та досягнення гендерного паритету як необхідної основи гармонізації суспільних відносин. На думку українського соціолога та гендерної дослідниці Т. Марценюк, соціальне засвоєння гендеру є тривалим процесом і відбувається в два етапи. На початковому (первинному) етапі ключову роль у набутті соціальних зв'язків особистості відіграє сімейне середовище як простір формування та практичного втілення маскулінних або фемінних моделей поведінки. Вторинна гендерна соціалізація особи триває впродовж всього її життя завдяки засвоєнню чоловічого і жіночого набору соціальних ролей та набуття нового соціального досвіду. Бачення світу крізь призму гендеру формує освіта — соціальний інститут, що забезпечує в суспільстві дотримання принципів свободи, справедливості, відповідальності, егалітарності (рівності прав і можливостей), інклюзивності, толерантності, недискримінації [9, с. 33–42].

Гендерна соціалізація молоді не можлива без подолання гендерних стереотипів, які заважають успішному розвитку особистості, обмежують життєве самовизначення вихованців і вихованок, закріплюють традиційні уявлення про призначення статей. «Будь-яка, навіть найпростіша, навчальна ситуація: вибір учителем або автором підручника прикладів, інтерпретація історичних подій, подання ілюстрацій, граматичних та синтаксичних конструкцій, — певним чином демонструють людині версію соціально-гендерного світу й стосунків у ньому» [10, с. 5].

© В. А. ЧЕРВІНСЬКИЙ
© А. Ю. САВИЦЬКА
© Ю. О. ЧЕРНЕЦЬКИЙ
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

Результатом процесу гендерної (статеворольової) соціалізації особистості є усвідомлення того, ким вона є — чоловіком або жінкою. Це процес усвідомлення індивідом власного «Я» на підставі певних еталонів і зразків статі, до якої він належить. Іншими словами — це гендерна ідентичність особистості, поза якої, як слушно зазначає В.В. Москаленко, «… не може бути повноцінної особистості ні в психологічному, ні в соціальному плані» [2, с. 352].

Відомо, що моделі й пріоритети гендерної соціалізації хлопчиків і дівчаток відрізняються, а в традиційних культурах навіть полярні. У результаті гендерної соціалізації хлопчики й дівчатка опановують певні якості, які утворюють різні типи гендерної ідентичності (С. Бем, Е. Гіденс, І. Клецина, О. Ярська-Смірнова).

Розуміння терміна «гендерна ідентичність» багатогранне: усвідомлення зв'язку з культурними визначеннями мужності й жіночності (О. Вороніна); приналежність до тієї або іншої соціальної групи на основі статевої ознаки (Е. Терешенкова, Н. Радіна); психосексуальний розвиток, навчання соціальним ролям і формування сексуальних переваг (Б. Хендерсон); соціально-психологічний феномен, продукт і процес конструювання суб'єктом себе й соціальної реальності за допомогою конструктів маскулінності й фемінності (Е. Здравомислова, А. Тьомкіна); ототожнення себе з певною статтю, відношення до себе як до представника певної статі, освоєння відповідних йому форм поведінки й формування особистісних характеристик (Т. Бендас); аспект самосвідомості, що описує переживання людиною себе як представника певної статі (І. Клецина), усвідомлення особистістю свого зв'язку з культурними визначеннями мужності й жіночності (Ю. Римарьов); приналежності до тієї або іншої соціальної групи на основі статевої ознаки (О. Терешенкова, Н. Радіна). Іноді в поняття гендерної ідентичності включають аспект, пов'язаний із психосексуальним розвитком і формуванням сексуальних переваг (Т. Бендас,) [3].

Гендерна ідентичність залежить здебільшого від соціальних (історичних та географічних) чинників, а не від біологічної природи людини [1]. Аналіз психологічних досліджень з проблеми становлення гендерної ідентичності показує, що існує кілька теорій, що пояснюють механізми засвоєння гендерних ролей у процесі соціалізації, які можуть бути об'єднані в основні підходи до розуміння процесу розвитку психіки (А. Асмолов, Л. Обухова). У руслі біогенетичного підходу створена теорія ідентифікації З. Фрейда, соціогенетичного підходу — теорія соціальних очікувань (Дж. Стоккард, М. Джонсон, Л. Вейтцман) і теорія статевої типізації (В. Мішель, А. Бандура); теорія когнітивного розвитку (А. Колберг, М. Ребекка) та теорія гендерної схеми (С. Бем).

Існує кілька підходів до типології гендерної ідентичності: біполярна, андрогінна, мультиполярна. (І.С. Кльоцина, І.С. Кон, Л.Н. Ожигова). Мультиполярна модель гендерної ідентичності припускає існування безлічі типів гендерної ідентичності. Аналіз визначень гендерної ідентичності дозволяє виділити її основні компоненти — біологічна стать й маскулінність, фемінність, андрогінність, як психологічні характеристики особистості. Відзначимо, що молодь у більшості вітчизняних (Л. Божович, Л. Виготських, І. Кон, Д. Фельдштейн, Д. Ельконін) і закордонних (Ш. Бюлер, К. Левін, Ж. Піаже, Ст. Хол, Е. Шпрангер, Е. Еріксон) психологічних підходів і теорій розглядається як суперечливий та критичний віковий період.

Найбільш важливим для процесу становлення ідентичності є молодь, адже саме в цей віковий період відбувається остаточне формування гендерної ідентичності. Ця обставина стає вирішальною в подальшому формуванні гендерного типу особистості. Зрілу або досягнуту гендерну ідентичність можна визначити як статус людини, яка на основі самостійного рішення й висновків досягла стабільного визначення себе як чоловіка чи жінки, прийняла себе цілком через гендерну поведінку, яка відповідає її біологічній статі.

Актуальність питання щодо гендерної соціалізації молоді як ознаки гендерної ідентичності, дозволили нам узагальнити дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених. М.В. Сафонова аналізуючи вплив процесу соціалізації на розвиток жіночої кар'єри дійшла висновку, що досягнення жінок, перш за все, пов'язані з їхніми нетрадиційними установками стосовно ролі жінки у суспільстві, можливістю поєднання сімейних обов'язків і робітничих, з особливостями виховання у дитинстві (батько вчив не боятися ризикувати та бути незалежним) та навчання у школі (вчителя заохочували активність та самоствердження) [11]. Це узгоджується з висновками інших дослідників, які вважають, що соціалізація таких жінок наближена до соціалізації «середньостатистичного» чоловіка та, можливо, саме андрогінність вплинула на ефективне поєднання кар'єрних досягнень з сімейним життям.

В інших дослідженнях було констатовано, що острах успіху, який є одним із головних чинників в гендерних відмінностях в мотивації чоловіків і жінок, є особистісною рисою, яка розвивається з дитинства та пов'язана з розвитком гендерної ідентичності. При цьому, острах успіху може розглядатися і як ситуаційна перемінна. Дехто з дослідників зазначає, що у жінок, які зайняті у статево-типових сферах діяльності він є нижчим, ніж у сферах не статево-типових [6].

Також робиться висновок й проте, що острах успіху є більш високим у тих жінок, які є більш фемінними, продукують традиційну статево-рольову орієнтації та відповідають культурним експектаціям. Більше того, зазначається, що на успіх в соціально-економічному житті значний вплив справляє авторитет батька або матері. За домінуючий вплив батька, у дівчини в майбутньому, розвивається прагнення до просування, успіху, набуття більш високого соціального статусу, фінансової незалежності, вторгнення у «професійно-чоловічі» сфери діяльності. Головним є те, що за таких умов формується або андрогінність, або, якщо вплив є сильним та без певних противісів — мускулінність.

Відповідно до концепції Е. Еріксона, гендерна субкультура молоді, як характеристика соціокультурного середовища, визначає формування гендерної ідентичності. Носієм гендерної субкультури є мо-

лодіжна група однолітків у тій трансформації гендерної культури суспільства, в якій вона здатна засвоюватись підлітками. У молодіжних групах механізм гендерної ідентифікації тісно пов'язаний з конформізмом та загальними особливостями спілкування молоді. Тут створюються такі умови засвоєння гендерної ролі, коли гендерна поведінка диктується групою, до якої належить особа. Ідентичність з групою набуває виключно великого значення для молоді, яка тепер може виявити істинно релігійне поклоніння перед прийнятими групою правилами і нормами. Механізм гендерної ідентифікації в умовах молодіжної групи включає ряд факторів. По-перше, в таких групах до механізму гендерної ідентифікації включається принцип більшої схильності відповідати прикладові схожого на нас індивіда, ніж несхожого (Роберт Чалдіні), що є умовою більш ефективного засвоєння молоді відповідних гендерних ролей. Прагнення відповідати стандартам групи однолітків є природною формою поведінки індивіда цього віку.

До механізму гендерної ідентифікації в молодіжних групах включається також принцип «ми» і «вони» (Г. Андреєва, Б. Поршнєв), завдяки якому виникає надзвичайно важливе для формування гендерної ідентичності почуття належності до своєї статі. У групах однолітків статево-рольова поведінка стає одним з головних параметрів оцінки молоді [4].

Адаптованість особистості до трансформацій, що відбуваються в гендерній культурі суспільства, зокрема, у гендерних ролях, є ознакою зрілої гендерної ідентичності. Соціальний прогрес, демократизація стосунків між статями, стирання меж між «чоловічими» і «жіночими» професіями змінюють також нормативні уявлення про гендерні ролі. Відповідність гендерної поведінки цим змінам визначається як переорієнтація індивідів зі стереотипно-традиційних маскулінно-фемінних на андрогінні гендерні ролі. Андрогінний гендерний тип, який сформувався в умовах трансформації суспільства, є більш адаптованим до розумів соціального середовища. Отже, формування зрілої гендерної ідентичності означає формування андрогінного гендерного типу особистості. Однак завершення формування гендерної ідентичності відбувається лише в молодому віці. Особливе значення в юності має збільшення інтересу до сексуальної поведінки. Одним із важливих способів підтвердження гендерної ідентичності в цей період є уява й фантазії на сексуальні теми. Особливий аспект проблеми — диференціація сексуальних ролей, тобто нормативних для даної статі правил і зразків сексуальної поведінки. У традиційних суспільствах система гендерних ролей звичайно відрізняється твердістю й визначеністю, хоча вона аж ніяк не однакова в різних культурах. У сучасному суспільстві, у зв'язку з емансипацією жінок, кризою мужності, традиційна диференціація статевих ролей переживає радикальне ламання. Цей процес неоднаково протікає в різних соціально-економічних середовищах.

Висновки. Аналіз чинників соціалізації молоді крізь призму гендерного підходу, дозволив дійти висновку, що формування гендерної ідентичності можливе за умови трансформації нейтралізації гендерних стереотипів, подолання гендерної асиметрії та ієрархії, створення умов для розвитку критичного мислення особистості. Запорукою гендерної соціалізації особистості є вдосконалення організації та змісту навчально-виховного процесу з урахуванням принципів свободи, справедливості, відповідальності, егалітарності (рівності прав і можливостей), інклюзивності, толерантності. Створення умов на засадах рівності та недискримінації дозволить забезпечити рівні права і можливості жінок та чоловіків, усунути бар'єри особистісної самореалізації та вивільнити творчі сили осіб обох статей.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у тому, щоб дослідити особливості взаємовпливів гендерної ідентичності студентської молоді та їх особистісних характеристик (соціально-психологічна адаптація, адаптивні стратегії поведінки, мотивація уникнення невдач та досягнення успіху, схильність до індивідуалізму / колективізму) на процес їхньої економічної соціалізації.

Список використаних джерел:

1. Алєксеева А.В. Психологічна стать як чинник становлення особистісної ідентичності у юнацькому віці: Автореф. дис… канд. психол. наук: 19.00.07. — К., 2006. — 19 с
2. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. — М. : Аспект Пресс, 1997. — 375 с,
3. Бендас Т.В. Гендерная психология. СПб: Питер, 2005
4. Городнова Н.М. Соціально-психологічні чинники становлення статево-рольової ідентифікації підлітків: Автореф. дис… канд. психол. наук: 19.00.07/ Київський міський пед. ун-т. ім. Б.Д. Грінченка, — Київ, — 2006. — 22 с.
5. Кон И. С. В поисках себя: личность и еѐ самосознание / И. С. Кон. — М. : Политиздат,1984. — 335 с
6. Літвінова О. В. Гендерна психологія : [навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів]. / О. В. Літвінова. — Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2010. — 236 с.
7. Москаленко В.В. Соціальна психологія: [підручник]. / В.В. Москаленко // — К.: Центр навчальної літератури, 2005. — 624 с
8. Основи теорії гендеру: навчальний посібник / редакційна колегія посібника: Агеєва В. П., Кобелянська Л. С., Скорик М. М. — К. : К.І.С., 2004. — 536 с.,
9. Петренко, О.Б. Гендерні підходи до освіти та виховання в історії вітчизняної школи і педагогіки (XX століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. пед. наук: спец. 13.00.01 Загальна педагогіка та історія педагогіки / О.Б. Петренко. — К., 2011. — 43 с.,
10. Проблема гендерної нерівності в педагогічній освіті (Аналітична інформація за результатами «фокус-групового» соціально-психологічного дослідження). — К.: ПЦ «Фоліант», 2003. — 59 с.,
11. Сафонова М. В. Социально-психологические особенности женщин, успешных в карьере: дис. … канд. психол. наук: 19.00.05 / Сафонова Марина Владимировна — СПб., 1999. — 233 с.
12. Штылѐва, Л. В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ / Л. В. Штылѐва. — М. : ПЕР СЭ, 2008. — 316 с.

УДК 364.3

ФОРМУВАННЯ РИНКУ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ ДЛЯ ОСІБ, ЯКІ ОПИНИЛИСЯ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

Ю. О. ЧЕРНЕЦЬКИЙ
С. В. КАРПЕНКО
С. П. ЛАГОДА

Вступ. В існуючих нині в Україні соціально-економічних умовах значна кількість українських сімей потребує соціального захисту, допомоги та підтримки, які надаються державними та громадськими організаціями й базуються на відповідній нормативно-правовій базі. Робота по вирішенню проблем сім'ї, які вона не може вирішити самостійно, без сторонньої підтримки, вимагає міжвідомчої співпраці, формування в кожному окремому випадку команди з представників різних підрозділів виконавчої влади, місцевого самоврядування, зокрема і громадськості для вирішення ключових проблем клієнта.

Вивчення наукової проблематики, пов'язаної із створенням та впровадженням технологій соціальної роботи із різними групами отримувачів соціальних послуг у складних життєвих обставинах є важливим фактором впливу на загальний розвиток соціальної сфери. У першу чергу, це пов'язано з тим, що формування системи соціальної роботи відбувається поетапно, у залежності від соціально-економічних чинників, пріоритетів соціальної політики та практичних моделей соціальної роботи, сформованих в Україні. Іншим важливим фактором є необхідність організації процесу соціальних послуг для населення на первинному рівні (у громаді), що потребує постійної роботи над узагальненням практичного досвіду та визначення шляхів його покращення [6].

Теоретичні та методологічні основи державного управління у сфері соціального захисту населення, його механізми, шляхи вирішення ключових питань реалізації соціальної політики досліджували українські вчені: О.Г. Афенкіна, В.Д. Бакуменко, М.М. Білинська, Ю.М. Бондаренко, Н.В. Борецька, Н.Г. Власенко, О.С. Власюк, І. Гнибіденко, В.П. Гошовська, К.В. Денисенко, І.П. Дацюк, О.М. Дікова-Фаворська, І. Калачова, А. Колота, М.В. Кравченко, С.Г. Кузьменко, С.К. Корнієнко, І. Курило, І.В. Рудкевич, О.Ю. Лебединська, В.В. Лаврухін, В.О. Лактінов, Е. Лібанова, О.О. Мордань, В.В. Мамонова, І.В. Матюрін, К.С. Міщенко, Л.Ю. Новикова та інші.

Мета статті полягає у дослідженні сутності соціальних послуг в Україні, проблем функціонування механізму реалізації соціальних послуг як соціально спрямованої діяльності у сфері соціального забезпечення.

Результати дослідження. Сьогодні в умовах нестабільної економічної, політичної та соціальної ситуації в Україні постає проблема в необхідності проведення реформи у сфері соціального захисту населення України, що передбачає заходи організації та надання соціальної послуги найуразливішим категоріям населення, оскільки з кожним роком збільшується кількість сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги [6].

В Концепції реформування системи соціальних послуг [4] зазначено, що останнім часом спостерігається зростання кількості осіб, що потребують соціального захисту. Відповідно зростає потреба у збільшенні кількості соціальних послуг та їх видів. Багато з них надаються недержавними організаціями та закладами, є унікальні та інноваційні. Виникає необхідність упорядкування соціальних послуг, узагальнення кращого досвіду їх надання та створення системи соціальних послуг, що задовольнятиме потреби населення.

Існуюча державна система соціальних послуг орієнтована здебільшого на догляд у стаціонарних закладах, що не сприяє зміцненню родинних стосунків, ускладнює інтеграцію вразливих груп населення. У закладах та установах не повною мірою використовується механізм управління якістю соціальних послуг, не проводиться оцінка ефективності та не відбувається вплив таких послуг на підвищення рівня життя особи, якій надаються соціальні послуги. Така ситуація значною мірою спричинена відсутністю стандартів якості соціальних послуг. Централізований підхід до визначення потреби в соціальних послугах і формування мережі соціальних служб, закладів та установ зумовлює орієнтацію якості та обсягу таких послуг переважно на фінансові можливості бюджету, а не на потреби населення і не передбачає залучення отримувачів послуг та їх представників до планування і контролю за якістю наданих послуг. Відсутні методики проведення оцінки потреби у послугах як на рівні територіальної одиниці, так і на рівні закладу [4].

Без сумніву, реформа системи соціальних послуг є найважливішою у сфері соціальної політики за останні 10 років, адже на відміну від інших механізмів соціального захисту (пільги, виплати, соціальні допомоги, субсидії) реально може допомогти людині подолати або мінімізувати наслідки складних життєвих обставин.

В широкому розумінні соціальні послуги — це всі види діяльності, що спрямовані на задоволення основних соціальних потреб індивіда, в т.ч. інформаційних, освітніх, у медичній, психологічній допомозі тощо, з метою сприяння його успішному соціальному функціонуванню [3].

© Ю. О. ЧЕРНЕЦЬКИЙ
© С. В. КАРПЕНКО
© С. П. ЛАГОДА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

Базовим документом для запущеного ще на початку 2000-х процесу реформування соціальної політики в нашій державі став Закон України «Про соціальні послуги» № 3143, прийнятий Верховною Радою України у 2003 р., що встановлює основні цілі та основні принципи надання соціальних послуг, а також основні напрями державної політики з питань надання соціальних послуг. Положення цього закону базуються на міжнародному досвіді соціального забезпечення потребуючого населення, а також максимально розширюють можливості розвитку соціальної інфраструктури. Цим законом соціальні послуги визначені як комплекс заходів з надання допомоги особам, окремим соціальним групам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати, з метою розв'язання їхніх життєвих проблем. Соціальні послуги надаються особам, які перебувають у складних життєвих обставинах, які об'єктивно порушують нормальну життєдіяльність особи, та наслідки яких вона не може подолати самостійно (зокрема, інвалідність, часткова втрата рухової активності у зв'язку із старістю або станом здоров'я, самотність, сирітство, безпритульність, відсутність житла або роботи, насильство, зневажливе ставлення та негативні стосунки в сім'ї, малозабезпеченість, психологічний чи психічний розлад, стихійне лихо, катастрофа тощо) [1].

Цей Закон був покликаний стати каталізатором осучаснення сформованої за радянських часів системи соціального захисту населення та приведення її у відповідність з умовами ринкових відносин. Проте, як виявилось, способи утворення «ринку соціальних послуг», викладені в зазначеному Законі, вдосконаленню системи соціального захисту в країні посприяти не змогли. Як мінімум, у документі не було прописано ключової для нього дефініції «соціальна послуга» — натомість визначення «соціальні послуги» в множині як комплексу заходів давало досить широке тлумачення, що унеможливило на практиці зведення соціальної послуги до заходів, для яких можна прорахувати кошторис. Внаслідок цього автоматично блокувалися механізми закупівель соціальних послуг та розробка механізмів визначення вартості соціальної послуги. Подібні неузгоджені підходи до визначення форм, методів та видів соціальних послуг, що призводять до проблем в їх оцінці та плануванні на регіональному рівні, і досі зустрічаються в оновленому Законі України «Про соціальні послуги», а також в інших нормативних актах.

З 01 січня 2020 року вступлять в силу основні ключові нововведення в системі надання соціальних послуг, спрямовані на реформування та приведення до міжнародної практики існуючих видів та форм соціальних послуг [2]. Ці нововведення полягають у наступному.

1. Соціальні послуги — власні повноваження громад. З 2020 року саме до відання виконавчих органів міських рад міст обласного значення та рад об'єднаних територіальних громад належить забезпечення надання соціальних послуг відповідно до закону.

До повноважень цих органів належатиме, зокрема, визначення потреб населення у соціальних послугах, інформування про їх перелік, забезпечення їх фінансування, а також забезпечення підвищення компетентності і кваліфікації надавачів соціальних послуг. Київська та Севастопольська міські державні адміністрації, районні, районні у містах Києві та Севастополі державні адміністрації, виконавчі органи міських рад міст обласного значення, а також виконавчі органи сільських, селищних, міських рад об'єднаних територіальних громад забезпечують безпосередньо отримання надання базових соціальних послуг.

2. Базові соціальні послуги. Це одна з найбільших перемог цього закону. Зовсім скоро в кожній громаді, при наявності потреби, мають бути розвинуті наступні послуги, які умовно можна поділити на такі групи:

- превентивні/профілактичні: консультування, інформування, соціальна профілактика;
- для осіб/сімей, що потрапили у складні життєві обставини: соціальний супровід, соціальна адаптація, соціальна інтеграція та реінтеграція, натуральна допомога, представництво інтересів, посередництво (медіація);
- для осіб з інвалідністю та похилого віку: підтримане проживання, догляд вдома, фізичний супровід осіб з інвалідністю, які мають порушення опорно-рухового апарату та пересуваються на кріслах колісних, порушення зору, переклад жестовою мовою;
- для дітей з інвалідністю: супровід під час інклюзивного навчання, денний догляд;
- кризові послуги: екстрене (кризове) втручання; надання притулку;
- для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування: догляд та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних.

Як видно, перелік достатньо великий і пов'язано це з тим, що всі ці послуги мають надаватися у громаді, максимально наближено до проживання людини, що їх потребує.

3. Демонополізація ринку. Законом встановлюються єдині вимоги до надавачів соціальних послуг усіх форм власності: державних, комунальних і недержавних.

До надавачів соціальних послуг недержавного сектору належать підприємства, установи, організації, громадські об'єднання, благодійні, релігійні організації, фізичні особи — підприємці та фізичні особи, які надають соціальні послуги з догляду відповідно до цього закону без здійснення підприємницької діяльності. Визначено, що надавачі недержавного сектору можуть бути залучені шляхом соціального замовлення, державно-приватного партнерства, конкурсу соціальних проектів, соціальних програм тощо.

Забезпечення надання соціальних послуг шляхом соціального замовлення здійснюється шляхом компенсації надавачам соціальних послуг вартості наданих ними соціальних послуг.

Слід наголосити на тому, що, зокрема, вимога щодо надання (починаючи з 2026 року) неурядовими організаціями не менше ніж 50% соціальних послуг дітям і сім'ям з дітьми на замовлення органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, визначена у Національній стратегії з реформування системи інституційного догляду і виховання дітей.

4. Обов'язкове надання соціальних послуг. Новим законом передбачено, що в окремих випадках, отримувачі послуг не можуть від них відмовитись, а мають проходити індивідуальні корекційні програми:

- батьки, які не виконують батьківських обов'язків;
- особи, які вчинили насильство за ознакою статі, домашнє насильство чи жорстоке поводження з дітьми;
- особи, до яких застосовуються заходи пробації відповідно до закону;
- особи, яких судом направлено на проходження програми для кривдників;
- в інших випадках, передбачених законом.

Законом також дозволено не застосовувати ведення випадку у разі наявності загрози життю чи здоров'ю особи — надання соціальної послуги екстрено (кризово).

5. Ведення випадку. Це одна з ключових технологій соціальної роботи, яка практикується у багатьох розвинутих країнах світу.

Ведення випадку спрямоване на вирішення психологічних, міжособистісних, соціальних та інших проблем шляхом встановлення безпосередньої взаємодії між фахівцем з соціальної роботи і отримувачем послуги та його сім'єю чи оточенням.

Етапи ведення випадку є такими:

- аналіз заяви/звернення про надання соціальних послуг, повідомлення про осіб/сім'ї, які перебувають у складних життєвих обставинах або в ситуаціях, що загрожують життю чи здоров'ю особи;
- оцінка потреб особи/сім'ї у соціальних послугах;
- прийняття рішення про надання соціальних послуг з урахуванням індивідуальних потреб особи/сім'ї;
- розробка індивідуального плану надання соціальних послуг;
- укладення договору про надання соціальних послуг;
- виконання договору про надання соціальних послуг та індивідуального плану надання соціальних послуг;
- здійснення моніторингу надання соціальних послуг та оцінки їх якості.

Таким чином, фахівець з соціальної роботи не просто перенаправляє особу після встановлення факту складних життєвих обставин, але й супроводжує її на шляху по їх подолання чи мінімізації негативних наслідків.

6. Реєстр соціальних послуг. Реєстр складається з розділів про надавачів соціальних послуг (у т.ч. про фізичних осіб, які надають соціальні послуги з догляду без здійснення підприємницької діяльності), та про отримувачів соціальних послуг.

Для надавачів внесення до Реєстру означає можливість працювати в офіційному полі і претендувати на отримання фінансування за рахунок бюджетних коштів, зокрема через механізм соціального замовлення.

Щоб бути у Реєстрі, надавачі мають відповідати критеріям діяльності, що встановлюються Кабінетом Міністрів, серед яких, зокрема:

- наявність статутних документів, цивільно-правових договорів (для фізичних осіб — підприємців);
- дотримання державних стандартів соціальних послуг;
- відповідний фаховий рівень працівників тощо.

У законі також визначено, що соціальні послуги можуть надаватися у центрах зайнятості, закладах охорони здоров'я, освіти, культури тощо.

Для отримувачів соціальних послуг наявність Реєстру стане гарантією збереження історії отримання соціальних послуг, що дозволить, наприклад, при зміні місця проживання, фахівцям більш ефективно приймати рішення щодо подолання чи мінімізації негативних наслідків складних життєвих обставин.

Відомості про отримувачів соціальних послуг до Реєстру вносять безпосередньо надавачі.

Держателем Реєстру є Міністерство соціальної політики. Порядок формування, ведення та доступу до Реєстру затверджує Кабінет Міністрів України. Інформація з Реєстру використовується з додержанням вимог законів України «Про інформацію» та «Про захист персональних даних» виключно для потреб, визначених законодавством про соціальні послуги.

7. Класифікатор соціальних послуг.

Новим законом передбачено також нову класифікацію соціальних послуг. Так, відповідно до статті 16 закону соціальні послуги поділяються на послуги, спрямовані на:

- соціальну профілактику — запобігання виникненню складних життєвих обставин та/або потраплянню особи/сім'ї в такі обставини;
- соціальну підтримку — сприяння подоланню особою/сім'єю складних життєвих обставин;
- соціальне обслуговування — мінімізацію для особи/сім'ї негативних наслідків складних життєвих обставин, підтримку їх життєдіяльності, соціального статусу та включення у громаду.

Крім того, соціальні послуги класифікуються за типами, місцем надання та строками надання.

Слід зазначити, що за кордоном практика взаємодії недержавних організацій з державою в наданні соціальних послуг населенню є доволі широкою. У США та країнах Європи склалася досить гнучка система державного фінансування недержавних організацій у соціальній сфері, основними механізмами якої є гранти та угоди про співпрацю; операційні субсидії; контракти; відшкодування вартості наданих послуг, державні кредити, державні кредитні гарантії; податкові пільги, звільнення від сплати податків тощо. При цьому в багатьох західних країнах можна спостерігати тенденцію переходу системи соціальних послуг у бік аутсорсингу на фоні діючої системи приватного соціального страхування. Так, наприклад, у Великобританії

вже близько 80% соціальних послуг надають волонтери та зовнішні провайдери, а в США взагалі немає єдиної загальнонаціональної централізованої системи соціального забезпечення, натомість існує три типи організації соціальних послуг: державні, приватні некомерційні, приватні комерційні служби, функціонування яких регламентуються або федеральним законодавством, або законодавством штату, або спільно федеральними органами та органами штатів, також окремі програми вживає місцева влада. До слова, американська модель системи соціального захисту передбачає мінімальну участь держави в соціальному забезпеченні громадян, а державну матеріальну підтримку отримують лише найбідніші верстви населення [5].

Найяскравішим прикладом соціальної держави зі сформованою та розвинутою системою соціального захисту для всіх без винятку громадян є Швеція, яка уособлює собою скандинавську модель соціального обслуговування. Система соціальних служб у Швеції регулюється «Актом про соціальне обслуговування» з доповненнями «Про обов'язкове обслуговування молоді» та «Про обов'язкову допомогу алкоголікам і наркоманам»; «Актом про медичне обслуговування та охорону здоров'я» та «Актом про надання соціальних послуг розумово відсталим громадянам». Відповідно до шведського законодавства, у наданні послуг беруть участь соціальні служби, муніципальні та губернські органи влади, муніципальні та окружні комітети соціального добробуту, а також сім'ї та окремі громадяни. Наприклад, у шведському місті на 100 тис. осіб буде тисяча соціальних працівників та приблизно п'ять окружних комітетів. Кожен комітет буде включати три відділи: відділ турботи про дітей, відділ соціального добробуту та відділ турботи про літніх людей. Відділ турботи про дітей відповідає за надання допомоги здоровим дітям, обслуговування дитячих садків і підготовчих груп для школи. Показово, що дитячих будинків у Швеції немає — дітей-сиріт одразу забирають у сім'ї. Відділ соціального добробуту організовую соціальне забезпечення, зокрема, здійснює грошові виплати, індивідуальне та сімейне лікування, утримання будинків для алкоголіків і центрів для молоді. Відділ допомоги людям похилого віку працює над наданням домашньої соціальної допомоги; утриманням центрів денного перебування для пенсіонерів та осіб з обмеженими можливостями; обслуговуванням пенсіонерів з повним харчуванням; утриманням будинків по догляду за людьми похилого віку; утриманням центрів з повним пансіоном для громадян, які страждають на старече слабоумство.

Також при кожному окрузі є будинки сестринського догляду для людей похилого віку, працюють спеціально обладнані будинки, де живуть пенсіонери на державному забезпеченні, які здали житло державі. Окремо функціонують притулки для підлітків, служби з контролю за наркотиками та кризові центри, у яких можна отримати безкоштовну допомогу психологів і соціальних працівників та навіть тимчасове житло. У системі соціального обслуговування Швеції не виділяють окремі категорії громадян для надання допомоги. Підтримку може отримати будь-яка людина [5].

Повертаючись до українських реалій, важливо відмітити, що передовий досвід соціально-благополучних країн демонструє факт приділення належної уваги саме профілактиці негативних соціально-економічних явищ, сутність яких полягає в запобіганні виникненню складних життєвих обставин, формами реалізації яких є, зокрема, соціальна реабілітація, інтеграція, реінтеграція тощо, тоді як в Україні систему надання соціальних послуг намагаються використовувати не як інструмент виведення осіб зі складних життєвих обставин чи недопущення потрапляння соціальних груп в складні життєві обставини, а як інструмент боротьби з бідністю [5].

Отже, можна зробити висновки, що в Україні зроблено і заплановано багато задля реформування системи надання якісних соціальних послуг на рівні територіальної громади кожній особі/сім'ї, яка перебуває в складних життєвих обставинах і потребує допомоги. Проте, для того, щоб наблизити самі послуги до клієнта необхідно вдосконалити розгалужену систему державних соціальних агенцій, які діють у сфері надання соціальних послуг. Без розвитку, освоєння нових сфер діяльності, переформатування їхньої роботи як провайдерів соціальних послуг і запровадження нових моделей надання якісних соціальних послуг різним категоріям клієнтів немає сенсу в їх існування.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про соціальні послуги» № 966-IV від 19.06.2003 р. [Електронний ресурс] — Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua
2. Закон України «Про соціальні послуги» №2671-VIII від 17.01.2019 р. [Електронний ресурс] — Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua
3. Ковальчук Л.В. Соціальні послуги окремим категоріям споживачів: проблеми інституційної взаємодії / Л.В. Ковальчук // Молодий вчений. — 2016. — №10(37). — С. 381–384
4. Концепція реформування соціальних послуг / Розпорядження КМУ №178-р від 13.04.2007 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://www.kmu.gov.ua/npas/75221955
5. Миськевич Т. Реформування системи надання соціальних послуг в Україні [Електронний ресурс] / Т. Миськевич // Громадська думка про правотворення. — 2019. — № 4 (169). — С. 12–16. — Режим доступу: http://nbuviap.gov.ua/images/dumka/2019/4.pdf.
6. Романова Н.Ф. Формування ринку соціальних послуг на сучасному етапі в Україні [Електронний ресурс] / Н.Ф. Романова. — Режим доступу: http://ekmair.ukma.edu.uay

УДК 342.9

АНАЛІЗ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЇ БАЗИ ЗАХИСТУ ДИТИНСТВА В УКРАЇНІ

Ю. О. ЧЕРНЕЦЬКИЙ
Т. Б. АВРАМЕНКО
Д. С. МАКАРОВ

Вступ. Повний і всебічний розвиток особистості дитини, створення необхідних умов для реалізації та захисту її прав і свобод — пріоритетне завдання будь-якої сучасної демократичної та правової держави. Законодавством України захист прав дітей, їх благополуччя визнаються загальнодержавними стратегічними пріоритетами, що пояснюється визначальною роллю молодого покоління у гарантуванні життєздатності суспільства та прогнозуванні його розвитку.

Вкладаючи ресурси в дитинство, держава зміцнює майбутні продуктивні сили, забезпечує стабільність, готує майбутніх активних громадян, здатних перебрати на себе управління державними і суспільними справами, впевнено йти курсом розвитку, орієнтуючись на високі виважені рішення, переймати духовні пріоритети.

В умовах соціально-економічних перетворень та ведення на частині території України військових дій, проблеми захисту прав дітей набувають особливої гостроти. Адже діти — це своєрідні індикатори, які визначають рівень добробуту й розвитку суспільства, вони дуже чутливо реагують на всі зміни, які відбуваються в житті держави, проте самостійно не можуть впливати на умови, у яких існують.

Питання правового захисту дітей, формування відповідної політики держави постійно перебувають у полі зору вітчизняних науковців, зокрема таких як В.Довженка, З.Кияниця, Ю.Павленка, Л.Волинця, Н.Комарової, Ю.Парамонова, О.Гончаренка, Л.Красицької, В.Нагорної, С.Корнієнка та ін.

Мета статті полягає у дослідженні нормативно-правової бази у сфері захисту прав дитини та привернення уваги українського суспільства до міжнародного досвіду реалізації цих прав.

Результати дослідження. На сучасному етапі державотворення інтеграція України до Європейського Союзу визнається неодмінною складовою частиною подальшої демократизації нашої країни, формування громадянського суспільства. Тому радикальні соціально-економічні перетворення, що відбулися за останні десятиріччя, спричинили як позитивні, так і негативні зміни в сучасному українському суспільстві.

Забезпечення прав і свобод людини є однією з найбільш актуальних проблем, оскільки саме воно визначає розвиток більшості країн за напрямом досягнення політичної демократії, економічного прогресу та співробітництва, виступає одним із основних завдань процесу реформування українського суспільства, що набуває особливого значення в контексті європейської інтеграції України. Важливе та особливе місце у сфері забезпечення прав і свобод людини посідає безпосередньо правове забезпечення прав дітей [1].

Нормативно-правова база державної політики з питань захисту прав дітей є сукупністю законодавчих і підзаконних актів інститутів державної влади та місцевого самоврядування. Окрім того, нормативно-правова база політики з питань захисту прав дітей в Україні є певною системою. Це система законодавчих та підзаконних актів, окремих положень і норм, що регулюють суспільні відносини, учасниками яких є малолітні та неповнолітні діти.

До нормативно-правової бази державної політики з питань захисту прав дітей в Україні належать: Конституція України, міжнародні нормативно-правові акти, закони України, укази й розпорядження Президента України, постанови Кабінету Міністрів України та інші нормативно-правові акти [2].

Ідея захисту прав дитини дискутувалася впродовж багатьох століть та активізувався цей процес тільки в XIX ст., коли розвинулася концепція захисту прав дітей. Права дитини отримали міжнародне правове визнання завдяки англійці Енглантайн Джебб, яка створила фонд для надання допомоги тисячам нужденних дітей, що згодом був реорганізований у Міжнародний союз захисту дітей.

Першим міжнародним документом, де порушувалася проблема захисту прав дитини, була Женевська декларація, ухвалена Лігою Націй у 1923 р., проект якої підготував Міжнародний союз захисту дітей. Декларація спрямована на створення умов, що забезпечують нормальний фізичний і психологічний розвиток дитини, право дитини на допомогу, належне виховання та захист [4].

11 грудня 1946 р. на першій сесії Генеральної Асамблеї Організації Об'єднаних Націй одностайно було прийняте рішення про створення Дитячого фонду ООН — ЮНІСЕФ (United Nations Children's Fund). Він є основним інформаційним джерелом про проблеми дітей; саме він формує пропозиції, які стимулюють нормотворчі зміни. 10 грудня 1948 р. Генеральна Асамблея ООН прийняла Загальну декларацію прав людини. Цей документ став першим в історії людства, що проголошував широке коло основних прав і свобод людини, зокрема дитини [3].

У 1959 р. Генеральна Асамблея ООН ухвалила окрему Декларацію щодо прав дитини. У документі визначено десять фундаментальних принципів, якими проголошується, що дитині, незалежно від кольору

© Ю. О. ЧЕРНЕЦЬКИЙ
© Т. Б. АВРАМЕНКО
© Д. С. МАКАРОВ
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

шкіри, мови, статі, віри, законом повинен бути забезпечений соціальний захист, надані умови та можливості, котрі дозволили б їй розвиватися фізично, розумово, морально та духовно. У соціальному аспекті Декларація зобов'язала держави-учасниці створювати умови для здорової та нормальної життєдіяльності дитини, гарантувати її свободи та гідність. Дитина повинна бути першою серед тих, хто одержує захист і допомогу, а також захищеною від недбалого ставлення до неї, жорстокості та експлуатації.

У 1989 р. Генеральною Асамблеєю ООН ухвалено Конвенцію про права дитини — міжнародний правозахисний документ, який ратифікували практично всі країни світу. Конвенція зобов'язує держави вжити заходів щодо забезпечення та захисту прав дітей на основі чотирьох основних принципів: першочерговість забезпечення інтересів дитини; забезпечення повноцінного життя дітей; залучення кожної дитини до життя спільноти; відсутність дискримінації. Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права дитини 27 лютого 1991 року [4]. Цей документ став тим міжнародно-правовим актом, який у своєму змісті прямо зобов'язував держав-учасниць ратифікувати його.

Не менш важливими у сфері захисту прав дитини стали такі міжнародно-правові акти [3]:

- Європейська конвенція про захист прав людини і основоположних свобод (1950 р.), ратифікована Україною 17 липня 1997 р.;
- Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права (1966 р.), ратифікований Україною 19 жовтня 1973 р.;
- Міжнародний пакт про громадянські і політичні права (1966 р.), ратифікований Україною також 19 жовтня 1973 р.;
- Конвенція ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (1979 р.), ратифікована Україною 24 грудня 1980 р.;
- Декларація про соціальні та правові принципи, що стосуються захисту і благополуччя дітей, особливо у разі передачі дітей на виховання та їх усиновленні на національному і міжнародному рівнях (1986 р.), та низка інших, не менш значущих нормативних документів.

Основні положення зазначених актів покладені в основу чинного законодавства, а саме: Конституції України, законів України «Про охорону дитинства» (2001 р.), «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001 р.), «Про молодіжні та дитячі громадські організації» (1998 р.), «Про державну допомогу сім'ям з дітьми» (1992 р.), «Про освіту» (1991 р.), «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (1993 р.), «Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей» (1995 р.), Кримінального кодексу України (2001 р.), Кримінального процесуального кодексу України (2012 р.), Сімейного кодексу України (2002 р.) та ін. [3].

1991–1997 роки стали першим етапом становлення державної політики незалежної України у сфері захисту прав дітей. Важливим моментом на цьому етапі стало прийняття Закону України «Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей» від 24 січня 1995 року, який визначив правові основи діяльності органів і служб у справах дітей та спеціальних установ для дітей, започаткував створення по вертикалі органів виконавчої влади у справах дітей [2].

Протягом 1998–2004 років в Україні було створено основні засади правової бази у сфері захисту прав дітей. На підставі положень Конституції і Конвенції ООН про права дитини 26 квітня 2001 року в Україні був прийнятий Закон «Про охорону дитинства», який визначає охорону дитинства в Україні як стратегічний загальнонаціональний пріоритет. Метою прийняття цього закону стало забезпечення реалізації прав дитини на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист та всебічний розвиток. Саме цей закон встановлює основні засади державної політики у сфері дитинства [2].

Протягом 2002–2006 рр. державою було здійснено суттєві кроки на шляху до захисту прав дітей, керуючись при цьому принципами першочергової турботи про дітей, пріоритетності прав дитини. Реалізовувалися загальнодержавні та галузеві програми, спрямовані на поліпшення здоров'я, створення сприятливих умов для народження й виховання дітей, соціальний захист дітей, боротьбу з ВІЛ/СНІДом, підвищення якості освіти тощо [2].

У 2011 р. за результатами національної доповіді про реалізацію положень Конвенції ООН про права дитини Комітет ООН з прав дитини вніс низку зауважень і рекомендацій щодо політики, яка здійснювалася в Україні стосовно дітей. У його висновках зазначалося, що Комітет настійно рекомендує Україні вжити необхідні заходи для запровадження посади Уповноваженого з прав дітей. Комітет рекомендував Україні забезпечити механізм омбудсмена людськими і фінансовими ресурсами для гарантування його незалежності та дієвості [4].

В Україні інститут дитячого омбудсмена засновано у серпні 2011 р. Указом Президента України «Питання Уповноваженого Президента України з прав дитини», яким затверджено й відповідне Положення. Першочерговим завданням українського омбудсмена стало розроблення концепції діяльності у сфері захисту прав дітей. Місією омбудсмена визначено забезпечення здійснення Президентом України конституційних повноважень щодо додержання конституційних прав дитини, виконання Україною міжнародних зобов'язань у цій сфері. Серед інших концептуальних засад діяльності омбудсмена були: почути кожну дитину, права якої порушено, зробити все необхідне для їх поновлення; ведення моніторингу усіх дій та рішень центральних і місцевих органів влади, які стосуються прав дитини, їх аналіз на відповідність законодавству з питань захисту прав дітей; внесення всіма без винятку органами влади необхідних змін до законодавства щодо забезпечення прав та інтересів дітей.

З метою запобігання дублюванню функцій органів державної влади, що опікувалися на той час захистом прав та інтересів дітей, було встановлено, що інституція Уповноваженого Президента України з прав дитини має власні завдання, не підміняючи жоден інший державний орган. Зокрема, український омбудсмен відповідав за постійний моніторинг додержання в Україні конституційних прав дитини, виконання міжнародних зобов'язань у цій сфері. Уповноважений мав вносити в установленому порядку Президентові України пропозицій щодо припинення і запобігання повторенню порушень прав і законних інтересів дитини, рекомендації стосовно підготовки проектів відповідних законів, вживати заходи щодо інформування населення про права та законні інтереси дитини [6].

Слід відмітити, що Україна є учасницею великої кількості міжнародних договорів у сфері захисту прав дитини, і важливим для цього є виконання та реалізація взятих зобов'язань. Однак варто визнати, що не всі вони виконуються та впроваджуються в життя. Невиконання Україною положень міжнародних документів та договорів, а також рекомендацій моніторингових органів міжнародних організацій є серйозною проблемою. Після здійснення моніторингу стану виконання міжнародних договорів у галузі прав людини, який відбувається кожні 2–4 роки, Україна щоразу отримує рекомендації, які має втілити у життя, щоб законодавство та практика його виконання відповідали положенням укладених договорів. Наприклад, Міжнародний жіночий правозахисний центр «Ла Страда — Україна» спільно з ЮНІСЕФ закінчили здійснення моніторингу виконання Україною Заключних спостережень Комітету ООН з прав дитини за результатами розгляду третьої та четвертої об'єднаних доповідей щодо виконання державою Конвенції ООН з прав дитини. Висновок, ухвалений за результатами такого моніторингу, не був втішним, а більша частина рекомендацій повторюється, оскільки не виконується [5, с. 107].

Узагальнюючи вищевикладене, можна констатувати наступне. Україна перебуває у стані розбудови. Здобуття незалежності поставило перед державою цілу низку складних та масштабних завдань, які за своїм змістом та напрямками повинні реалізовуватися одночасно, аби задовольнити потреби в усіх сферах суспільних відносин. Важливим помічником у цій ситуації виступає міжнародний досвід як окремих країн, так і всієї світової спільноти. Дитина повинна перетворитися на гідного громадянина своєї країни, здатного в подальшому розбудовувати громадянське суспільство.

Список використаних джерел:

1. Бухтіярова І.Г. Адміністравтино-правові засади захисту дитинства в Україні: нормативно-правовий аспект, проблеми та шляхи їх вирішення / І.Г. Бухтіярова // Науковий вісник Херсонського державного університету. — 2015. — Вип. 3–2. — Т.4. — Ч. 3. — С. 137–143.
2. Василенко О.М. Нормативно-правові засади державної політики з питань захисту прав дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування / О.М. Василенко, Р.В. Троян // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». — 2015. — №10. — С. 5–7.
3. Коломоєць Н.В. Міжнародні стандарти як основа захисту прав дитини на національному рівні / Н.В. Коломоєць // Вісник ХНУВС. — 2015. — №3(70). — С. 100–106.
4. Кравченко М.В. Державна політика в сфері захисту прав та благополуччя дітей: ретроспективний аналіз [Електронний ресурс] / М.В. Кравченко, К.С. Міщенко. — Режим доступу: http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=1048.
5. Левченко К.Б. Концептуальні засади формування національної стратегії у сфері прав людини / К.Б. Левченко // Збірник тез круглого столу, присвяченого 66-й річниці прийняття Загальної декларації прав людини: 5 груд. 2014 р. / Держ. НДІ МВС України. — Київ: ДНДІ МВС України, 2014. — С. 105–109.
6. Про Уповноваженого Президента України з прав дитини: Указ Президента України від 11 серп. 2011р. №812.- Режим доступу: http://www.president.gov.ua/documents/13859.html.

УДК 364.4

СОЦІАЛЬНИЙ СУПРОВІД СІМ'Ї ЯК СКЛАДОВА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Ю. О. ЧЕРНЕЦЬКИЙ
С. В. КАРПЕНКО
О. В. НАУМОВИЧ

Вступ. Сім'я є основним інститутом виховання та соціалізації дитини. У випадку, якщо сім'я за певних життєвих обставин неналежним чином виконує виховну функцію, не забезпечує належні умови розвитку і виховання дітей, вона стає об'єктом уваги системи соціальної роботи.

Сучасна соціально-економічна ситуація в Україні суттєво впливає на функціонування сім'ї як соціального інституту. Сім'я переживає зовнішні проблеми та внутрішні конфлікти, з якими не може впоратися самостійно, вона потребує допомоги у вирішенні матеріальних, соціальних, психолого-педагогічних проблем, а також питань, що виникають у сфері взаємовідносин з дітьми, сприянні адаптації та соціалізації дітей.

В умовах реформування системи державного управління та соціального захисту населення особливої уваги набуває питання організації соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю, які перебувають у складних життєвих обставинах. Ефективність соціальної роботи з сім'ями (особами), які опинилися у складних життєвих обставинах, багато у чому залежить від правильного вибору форм і методів роботи з ними. Отже, забезпечення якості та підвищення ефективності надання соціальних послуг вразливим групам населення, та запровадження механізмів державного регулювання здійснення соціального супроводу сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах визначає необхідність розширення сфери їх застосування у галузі науки державного управління.

Основні аспекти визначення сім'ї як соціального інституту та явищ, пов'язаних із її життєдіяльністю, займалося багато вітчизняних та зарубіжних вчених — Ю. Азаров, О. Безпалько, А. Волкова, В. Гурова, В. Гуров, І. Звєрєва, А. Капська, І. Козубовська, В. Постовий, А. Харчев та ін. Безпосередньо сама проблема соціального супроводу сім'ї розглянута у працях З. Білоусової, Т. Голованової, І. Звєрєвої, А. Капської, С. Коляденко, Л. Міщик, Н. Сейко.

Мета статті полягає у дослідженні сутності соціальної підтримки сімей, здійснити аналіз різних видів і форм соціальної підтримки сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах.

Результати дослідження. Для визначення сімей, які потребують соціального супроводу, тривалий час використовували різні поняття, що характеризують негативні особливості життєдіяльності сімей із дітьми: неблагополучна сім'я, сім'я соціального ризику, дисфункційна сім'я, проблемна сім'я тощо.

На думку вчених [3], поняття «функціонально-неспроможна сім'я» (дисфункційна) відображає суть порушення функціонування сім'ї як соціального інституту. Це сім'я, яка з певних об'єктивних і суб'єктивних причин не може повноцінно виконувати свої функції: матеріально-економічну, житлово-побутову, репродуктивну, комунікативну, виховну, рекреативну, що не дає змогу забезпечити найважливіші життєві потреби дитини (дітей), створити належні умови для забезпечення її життєдіяльності й розвитку, інші важливі потреби кожного члена сім'ї, загальносімейні (групові) потреби.

Ще одне визначення, запропоноване вченими [3] розкриває сутність поняття сім'ї в кризовій ситуації як категорію сімей, у яких під впливом внутрішніх або зовнішніх факторів склалися несприятливі економічні, соціальні, психологічні обставини, або існує соціальна ізоляція, що тимчасово заважають батькам виконувати обов'язки виховання своїх дітей або належним чином турбуватися про них.

Якщо порівняти ці означення, то стає очевидним, що по суті вони однакові. Крім цього, неправильно ототожнювати суб'єктивні причини й об'єктивні, внутрішні та зовнішні фактори. Звичайно, і те й те призводить до дисфункцій, але психологічна сутність цих причин і факторів зовсім різна. Через різноманіття означень сімей, які потребують соціальної допомоги, як у науково-методичній літературі, так і в нормативно-правових документах, виникає багато непорозумінь, зокрема підміна понять і виникнення суперечностей між ними [5].

Соціальний супровід — вид соціальної роботи, спрямований на здійснення соціальної опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій дітей і молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу [12]. В Україні вперше термін «соціальний супровід» було запроваджено у 1998 р. під час проведення соціального експерименту зі створення інституту прийомної сім'ї. У 2006 р. в новій редакції Порядку здійснення соціального супроводження прийомних сімей і дитячих будинків сімейного типу введено новий термін «соціальне супроводження», використання якого, на думку юристів, що візували документ, є більш вдалим лінгвістичним аналогом соціального супроводу. Сьогодні соціальний супровід та соціальне супроводження розглядаються як тотожні за змістом терміни, що знайшли своє відображення у відповідних нормативних документах.

Соціальний супровід — це вид соціально-педагогічної діяльності, що є формою соціальної підтримки та передбачає впродовж певного (іноді досить тривалого) терміну надання сім'ї або особі комплексу правових, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних, інформаційних послуг соціальним працівником, а також, в разі потреби, спільно з іншими фахівцями (психологами, педа-

© Ю. О. ЧЕРНЕЦЬКИЙ
© С. В.КАРПЕНКО
© О. В. НАУМОВИЧ
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

гогами, юристами, медичними працівниками тощо) з різних установ та організацій. Мета соціального супроводу — поліпшення життєвої ситуації, мінімізація негативних наслідків чи навіть повне розв'язання проблем сім'ї, що отримує послуги [2].

Аналіз наукових досліджень щодо державного регулювання здійснення соціального супроводу сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах свідчить про існування різних підходів до надання соціальної послуги. Зокрема пріоритетним завданням є аналіз та запровадження механізмів державного регулювання здійснення соціального супроводу сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах.

Поряд з управлінням економічними системами і явищами, нормальне функціонування та розвиток суспільства вимагає управління соціальними системами і процесами, що протікають в одній з основних його сфер — соціальній [4].

Практичне втілення соціальної політики здійснюється через соціальну роботу професіоналів, громадських та соціальних інститутів. Найважливішою метою соціальної політики є забезпечення більш повного задоволення членами суспільства своїх життєвих потреб, оскільки саме з цього приводу в першу чергу складаються соціальні відносини, і саме на цій основі відбувається соціальне відтворення суспільних груп та індивідів. При цьому, коли мова йде про забезпечення життєвих потреб людей у рамках здійснення соціальної політики та забезпечення потреб сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, мається на увазі їхнє задоволення шляхом надання соціальної послуги соціального супроводу сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах.

Тому зміни у суспільстві змушують вести пошуки нових форм і методів роботи у соціальній сфері, реформувати організаційну структуру системи державного управління з метою вжиття дієвих заходів, спрямованих на ефективне забезпечення та реалізацію здійснення соціального супроводу сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах. У цілому слід пам'ятати, що соціальна робота як вид суспільної діяльності покликана виконувати низку надзвичайно важливих завдань, серед яких є здійснення соціального супроводу сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах [4].

Соціальна робота із сім'єю, яка опинилася в складних життєвих обставинах включає [6]:

1. Соціальне обслуговування — реалізується через: забезпечення сім'ї різноманітних виплат, гарантованих державою у законодавчому порядку; надання малозабезпеченим сім'ям різних видів матеріальної підтримки (одяг, медикаменти, харчування, санаторні путівки, оздоровлення членів сім'ї тощо); психологічна підтримка сім'ї у складних життєвих ситуаціях; надання різноманітних консультативних послуг сім'ї; створення мережі організацій для надання культурно-освітніх та фізично-оздоровчих послуг членам сім'ї, забезпечення її змістовного дозвілля (центри дозвілля, навчальні курси, клуби та гуртки за інтересами, школи молодої сім'ї тощо).

2. Реабілітаційну та профілактичну роботу. Соціально-реабілітаційна робота з сім'єю в першу чергу спрямована на відновлення виховного потенціалу сім'ї, захист прав членів родини у кризових ситуаціях, зміну соціального та сімейного статусу окремих членів сім'ї. соціальну допомогу, соціальний патронаж, соціальне інспектування, соціальний супровід сімей. Соціально-профілактична робота з сім'єю спрямована на попередження неконструктивної взаємодії між членами сім'ї, різних форм насильства, помилок у сімейному вихованні, формування різних видів хімічної залежності у членів сім'ї, виявлення потенційно неблагополучних сімей [1, 95–96].

3. Соціальну допомогу, яка має на меті надання різноманітних соціальних послуг сім'ї в умовах конкретного суспільства, конкретної ситуації. Ці послуги сприятимуть формуванню у сім'ї нормальної життєвіяльності.

4. Соціальний патронаж — один з напрямів соціальної роботи, спрямований на постійне супроводження сімей, які потребують систематичної підтримки умов, достатніх для забезпечення життєдіяльності соціально незахищених сімей (малозабезпечених, багатодітних, з дітьми-інвалідами та ін.) [10, 198–199];

5. Соціальне інспектування — система заходів, спрямованих на здійснення контролю за додержанням вимог законодавства щодо захисту прав та свобод дітей та молоді шляхом з'ясування причин, які призвели до виникнення складних життєвих обставин, та забезпечення права на отримання своєчасної допомоги, у тому числі вжиття негайних заходів для подолання складних [1, 97].

6. Соціальний супровід сімей — це робота соціального педагога (працівника) з сім'єю, яка спрямована на підтримку сім'ї в різних видах її життєдіяльності, формування здатності сім'ї самотужки долати свої труднощі, надання допомоги сім'ї з метою розв'язання різних проблем [6].

Основними формами соціальної підтримки сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах є нематеріальні і матеріальні.

Отже, серед найбільш поширених видів соціальної підтримки виділяють матеріальну, психологічну, педагогічну, правову підтримку тощо. Одним із напрямів соціальної підтримки сімей з дітьми є матеріальні виплати, що надаються у формі соціальної допомоги. Відповідно до Закону України «Про державну допомогу сім'ям з дітьми» (від 21.11.1992 р. № 2811-XII), таким сім'ям надається допомога по вагітності і пологах; одноразова допомога при народженні дитини; допомога по догляду за дитиною до досягнення нею 3-річного віку; допомога на дітей одиноким матерям; допомога на дітей, які знаходяться під опікою або піклуванням [11]. Перелічені матеріальні виплати не є адресними і нараховуються незалежно від соціального статусу і потреб родини. Також в Україні передбачена адресна допомога малозабезпеченим сім'ям, що має на меті підтримку найбільш нужденного населення.

Основною метою соціальних виплат є забезпечення гідного рівня життя зазначених типів сімей з урахуванням їх специфічних потреб, а не допомогти сім'ям, які опинилися в скрутних життєвих умовах, за допомогою фахівців та їх порад знайти в собі сили та найбільш оптимальні шляхи, щоб подолати ці перешкоди [9].

Крім того, однією із форм соціальної підтримки є надання соціальних послуг. За визначенням науковців [4] соціальна послуга соціального супроводу сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах — це комплекс заходів, що передбачає оцінку потреб, визначення шляхів вирішення основних проблем, регулярні зустрічі чи відвідування отримувача послуги з метою моніторингу виконання поставлених завдань, сприяння в отриманні інших послуг, допомогу в усвідомленні значення дій та/або розвиток вміння керувати ними, навчання та розвиток навичок, спрямованих на подолання чи мінімізацію складних життєвих обставин.

До потенційних отримувачів соціальних послуг належать сім'ї [4]:

1) членами яких є:

- одинока матір (батько);
- діти, розлучені із сім'єю, які не є громадянами України і заявили про намір звернутися до компетентних органів із заявою про визнання біженцем;
- інваліди та діти-інваліди; особи, у тому числі діти, які постраждали від насильства, жорстокого поводження та торгівлі людьми;
- батьки, у яких діти відібрані без позбавлення батьківських прав;
- батьки, які подали заяву про розлучення або перебувають у процесі розлучення;
- батьки — трудові мігранти; засуджені до покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк, або особи, що повернулися з місць позбавлення волі або перебувають у місцях попереднього ув'язнення;

2) опікунів (піклувальників) дітей, розлучених із сім'єю;

3) у яких діти перебувають в інтернатних закладах або оформляються до них;

4) що виявили намір відмовитися від новонародженої дитини [8].

Слід відзначити, що актуальність дослідження зумовлена набуттям чинності наказу Міністерства соціальної політики України від 31 березня 2016 р. № 318 «Про затвердження Державного стандарту соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах», зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 22 квітня 2016 р. за №621/28751 [7], у якому зазначено, що Державний стандарт застосовується для: організації та здійснення соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно подолати або мінімізувати негативний вплив цих обставин; здійснення моніторингу та контролю за якістю надання такої соціальної послуги.

Таким чином, діяльність здійснення соціального супроводу сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах та сприяння подоланню сім'ями складних життєвих обставин виступає в сучасних умовах невід'ємною складовою системи державного регулювання соціальних процесів. Разом з тим, слід наголосити, що питання організації та здійснення соціального супроводу сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, не є новими в діяльності нашої держави. Але в умовах економічної, політичної та соціальної нестабільності в Україні є необхідність формування та впровадження нових підходів до соціального супроводу, де зміниться роль держави, а саме набудуть розвитку нові державні інституції (інститути громадянського суспільства) щодо соціального захисту.

Список використаних джерел:

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / О.В. Безпалько. — К.: Центр учбової літератури, 2009. — 208 с.
2. Заверико Н.В. Технології соціально-педагогічної підтримки сім'ї з дитиною / Н.В. Заверико // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. — 2015. — №8 (52). — С. 333–340.
3. Капська А.Й. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей / А.Й. Капська, І.В. Пеша. — К.: Центр учбової літератури, 2012. — 232 с.
4. Любецька М.М. Актуальні питання здійснення соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах / М.М. Любецька // Інвестиції: практика і досвід. — 2018. — №16. — С. 133–136.
5. Максимова Н.Ю. Типологія сімей, які потребують соціально-психологічної допомоги [Електронний ресурс] / Н.Ю. Максимова. — Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/710234/1/статья%20кафедри.pdf.
6. Петрів О. Нематеріальні форми соціальної підтримки сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах / О. Петрів // Social Work and Education. — 2014.- №1. — С. 100–107.
7. Про затвердження Державного стандарту соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах: Наказ Міністерства соціальної політики від 31 берез. 2016 р. № 318. URL: http:// zakon2.rada.gov.ua/laws.
8. Про затвердження Порядку виявлення сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, надання їм соціальних послуг та здійснення соціального супроводу таких сімей (осіб): Постанова Кабінету Міністрів України від 21 листоп. 2013 р. № 896. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-2013-п.
9. Соляник М.Г. Форми та методи соціально-педагогічної підтримки сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах [Електронний ресурс] / М.Г. Соляник. — Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua › cgi-bin › irbis_nbuv › cgiirbis_64.
10. Соціальна педагогіка: [навчальний посібник] / [за ред. А.Й. Капської]. — К., 2000. — 264 с.
11. Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах: Методичний посібник / І.Д. Звєрєва та ін. — К.: Держсоцслужба, 2006. — 104 с.
12. Технології соціально-педагогічної діяльності: навч. посіб. для студентів напряму підготовки «Соціальна педагогіка» / за заг. ред. Н. В. Заверико. — Запоріжжя: ЗНУ, 2014. — 280 с.

УДК 316.624

ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА МОЛОДІ ЯК НАСЛІДОК СУЧАСНОСТІ

Ю. О. ЧЕРНЕЦЬКИЙ
К. В. ШАФРАНОВА
Є. І. ХРИПТА

Вступ. Процеси трансформації, які відбуваються в сучасному українському суспільстві, супроводжуються глибокою кризою, яка охопила всі сфери суспільства. Девіантна поведінка молоді є актуальною, сучасною та поліаспектною проблемою. Вкрай важливим є те, що на протязі останніх років в сучасному суспільстві спостерігається динаміка зростання кількості молодих людей з девіантною поведінкою, урізноманітнення форм девіації.

Вилучення великого прошарку молодого населення з працеспроможного населення, формування соціально значущої кримінальної та напівкримінальної страти, яка здатна суттєво впливати на інші верстви суспільства в негативному аспекті, в майбутньому породжуватиме проблеми, які не можна буде вирішити обмеженим колом державних методів регулювання. Отже, саме сьогодні, доки негативні прояви девіантних явищ не прийняли загрозливих масштабів, слід деталізувати заходи державного регулювання подолання девіацій у соціальній поведінці суспільства та окремих громадян, які мають небажані для держави наслідки. Профілактика девіантної поведінки передусім важлива в роботі саме з підлітками та молоддю.

Проблему девіантної поведінки молоді, її профілактику та корекцію вивчали такі вчені як Н.Ю. Максимова, К.Л. Мілютина, С.О. Гарькавець, Н.П. Пихтіна, Р.Г. Новгородський, Ю.О. Клейберг, О.В. Змановська, Л.Б. Шнейдер, М.О. Ковальчук, І.Ю. Тарханова, В.Д. Менделєвіч, І.С. Кон та ін.

Мета статті полягає у дослідженні девіантної форми соціальної поведінки молоді в сучасних соціально-економічних умовах.

Результати дослідження. Сучасне українське суспільство знаходиться в стані трансформації, який супроводжується соціальною аномією, примітивізацією та маргіналізацією життя. Суспільство, яке трансформується, являє собою особливий різновид нестабільних систем, який поєднує його старий та новий стан за новими засадами, тобто сучасне українське суспільство — це два принципово різних по сутності соціуми (тоталітарний та посттоталітарний), які представлені своїми інституціями та ціннісно-нормативними системами. У таких умовах є всі об'єктивні чинники для зростання та розповсюдження девіантної поведінки.

Девіацію можна визначити, як окремі вчинки або їхню сукупність, які входять у протиріччя з прийнятими в суспільстві юридичними, моральними й соціальними нормами. У жодному суспільстві неможливо провести лінію й просто розділити всіх на тих, хто відхиляється від норм, і тих, хто їм підкоряється. Молодь розглядається як велика соціальна група, що має специфічні соціальні й психологічні риси, наявність яких визначається віковими особливостями молодих людей і тим, що їх соціально-економічне й суспільно-політичне положення, їхній духовний світ перебуває в стані становлення. У сучасній науковій літературі до цієї групи зазвичай відносять людей у віці від 15 до 30 років. До основних типів девіантної поведінки молоді в сучасних умовах можна віднести алкоголізм, тютюнопаління, наркоманію, суїцид, ігроманію. Кожний тип девіантної поведінки має свою специфіку [1].

Девіантна поведінка (лат. deviatio — відхилення) — система дій і вчинків людей, соціальних груп, що суперечать соціальним нормам або визнаним у суспільстві шаблонам і стандартам поведінки: 1) людина не дотримується вимог соціальної норми, вибирає відмінний від неї варіант поведінки в певній ситуації, що призводить до порушення міри взаємодії особистості та суспільства, групи та суспільства, особистості та групи; 2) основні детермінанти — конфлікт інтересів, цінностей, розбіжність потреб, деформація засобів їх задоволення, недоліки виховання, життєві невдачі та прорахунки.

Девіантна поведінка — відхилення від соціально-психологічних та моральних норм, подане або як помилковий антисуспільний зразок вирішення конфлікту, що проявляється в порушенні суспільно прийнятих норм, або в шкоді, завданій громадському благополуччю, оточуючим і собі.

Істотним показником девіантної поведінки є відхилення в той чи інший бік з різною інтенсивністю від поведінки, яка визначається нормальною. Нормальна, або гармонічна, поведінка характеризується: 1) збалансованістю психічних процесів (на рівні властивостей темпераменту, типу вищої нервової діяльності; 2) адаптивністю та самоактуалізацією (на рівні характерологічних особливостей); 3) духовністю і самоактуалізацією (на особистому рів-ні). Подібно до того, як норма поведінки базується на цих трьох основних характеристиках, так і аномалія та девіації засновані на змінах, відхиленнях і порушеннях цих характеристик [3].

Дослідження різних видів девіантної поведінки (протиправної, асоціальної, антидисциплінарної, адиктивної та інші) переконливо свідчать про дефекти розвитку здатності до саморегуляції осіб, які вчинили ті чи інші девіації. У парадигмі глибинної психології розвиток особистості, а також відхилення в процесі розвитку, що тягнуть за собою порушення поведінки в підлітковому віці, розглядаються в основному крізь призму дитячо-батьківських відносин. Основну роль у формуванні особистості дитини, її установок, моделей поведінки, відіграють фактори емоційної взаємодії між батьками і зростаючим малюком. Так, представники

© Ю. О. ЧЕРНЕЦЬКИЙ
© К. В. ШАФРАНОВА
© Є. І. ХРИПТА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

глибинної психології (Е. Еріксон, А. Адлер) відводять основну роль у розвитку особистості соціальному аспекту, разом з тим говорять про величезний вплив на формування поведінки, що відхиляється в дітей та підлітків, сім'ї та сімейних відносин. За Еріксоном, якщо дитина на ранніх стадіях свого розвитку не отримує належної материнської турботи, пригнічується її прагнення до самостійності та ініціативи, відсутнє заохочення з боку батьків — це може призвести до порушення поведінки. А. Адлер вважав, що, крім органічної неповноцінності та виникнення комплексу неповноцінності, детермінує також розпещеність або відторгнення дитини батьками, що призводить до пониження самооцінки та порушення розвитку соціального інтересу [4].

Психолого-педагогічну допомогу особистості, схильній до девіантної поведінки, можна розглядати як комплекс соціально-психологічних і педагогічних заходів, що спрямовані на виявлення і виправлення умов, які сприяють проявам девіантної поведінки; створення передумов попередження відхилень у поведінці, зокрема, через пропаганду здорового способу життя; створення сприятливого соціально-психологічного клімату в мікросоціальному оточенні дитини; створення можливостей для самореалізації особистості у суспільстві тощо [4].

У сучасній соціологічній літературі склався підхід, який абсолютизує роль родини у подоланні девіантних явищ. Вчені [2] притримуються тієї точки зору, що система виховання в родині без системних заходів державного регулювання не зможе дати необхідний ефект. Негативи в родинних стосунках часто є причиною девіацій, і це відбувається в усе більшій кількості українських родин. Жорсткий примус стосовно дорослих і дітей дотримуватися норм і правил соціального життя є необхідним в умовах непередбачуваності, обумовленої перехідним періодом до ринку.

Часто коріння девіації лежить у глибинних процесах подружнього життя сім'ї, коли дитина стикається з байдужістю, нерозумінням, колізіями між батьками, неправильно встановленими пріоритетами. Це породжує такі девіації, як обрання дітьми поведінки безпритульних, бродяжництво, жебрацтво тощо. Але ця безпритульність нерідко породжена асоціальними формами насильства в родині, яка нав'язується дітям дорослими. Якщо державою законодавчо встановлена, але обмежена процедура контролю відповідальності, у т.ч. карної, батьків за неправильне виховання дітей, у суспільстві зі спотвореними орієнтирами нема чого сподіватися на тотальну свідомість батьків щодо своїх моральних обов'язків перед дітьми. Отже, безпритульність дітей є яскравішим прикладом девіацій, породжених незрілістю соціальних форм виховання [2].

Проблема профілактики девіантної поведінки дітей та молоді була і залишається актуальною для будь-якого суспільства. Трансформаційні процеси, що відбуваються в Україні, торкнулись усіх сфер суспільного життя, стали передумовою суттєвих змін у свідомості та світогляді українців. Ускладнена соціально-економічна ситуація в країні, руйнування усталених стереотипів, норм і традицій обумовили тенденцію до певного зниження виховного потенціалу сім'ї, поширення негативних проявів поведінки, зростання показників злочинності серед дітей та молоді. Особливе занепокоєння викликають асоціальні прояви поведінки у молодіжному середовищі, які є підґрунтям для деградації особистості, стають перешкодою у здійсненні навчально-виховного процесу в освітньому закладі та й до того ж суттєво шкодять здоров'ю. Саме тому соціально-педагогічна робота, спрямована на профілактику та подолання девіантної поведінки дітей та молоді, нині є актуальною. В організації превентивної роботи важливим є пошук нових форм і методів, які, враховуючи нові умови сьогодення, були б ефективними.

З метою профілактики девіантної поведінки, негативних явищ у дитячому у молодіжному середовищі центрами соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді проводиться комплекс заходів профілактичного характеру: рольові ігри, міні-лекції, відеолекторії, бесіди, тренінги та ін.. Окрім цього створюються мобільні консультативні пункти в сільській місцевості та віддалених районах, залучаються до співпраці спеціалісти інших галузей.

В профілактичній роботі ставиться акцент на соціальній профілактиці, посиленні інформаційно-просвітницької роботи з молоддю за методом «рівний-рівному», запобіганні соціально небезпечним хворобам, формуванні здорового способу життя, залученні молоді (волонтерів) до створення та розповсюдження інформаційно-освітніх матеріалів. Соціальна профілактика ґрунтується на виявленні несприятливих психо-біологічних умов, психолого-педагогічних чинників, які зумовлюють відхилення у психічному і соціальному розвиткові дітей, підлітків, молоді в їхній поведінці, стані здоров'я, а також на організації життєдіяльності та дозвілля молоді [3].

Загалом профілактично-корекційна робота спрямована на реалізацію таких функцій [4]:

– виховну (поновлення позитивних якостей, що переважали до появи девіантної поведінки);

– компенсаторну (формування прагнення компенсувати певні соціальні недоліки, активізація діяльності в тій сфері, де особистість може досягти успіху, реалізувати потребу в самоствердженні);

– стимулюючу (активізація позитивної суспільно корисної діяльності через зацікавлене емоційне ставлення до особистості);

– коригувальну (виправлення негативних якостей особистості, коригування мотивації, ціннісних орієнтацій, атитюдів, поведінки);

– регулятивну (забезпечення впливу учасників міжособистісної взаємодії для зміни ступеня участі особистості в груповій діяльності з поступовим переходом до саморегуляції і самоконтролю).

В сучасних умовах українського соціуму негативну девіантну поведінку молоді можна оцінювати як соціальне явище, для якого характерні розповсюдженість у просторі, стійкість у часі, розповсюдженість серед соціально-демографічних груп, множинність такої поведінки. В свою чергу, негативна девіантна поведінка (виходячи з цілі такої дії) може включати такі види: делінквентна поведінка (злочинність, правопо-

рушення), тобто порушення офіційних норм, та аморальна поведінка, що порушує неофіційні норми. Аморальна поведінка може бути поділена на асоціальну (алкоголізм, наркоманія, проституція, суїцидальна поведінка) та деструктивну (екстремізм).

Таким чином, в умовах соціальної аномії відбувається катастрофічне зростання усіх видів негативної поведінки, порушення усіх соціальних норм (окрім хибних). Невизначеність пермісивного стану суспільства породжує втрату соціальних орієнтирів, соціальної опори, звичних гарантів безпечного та забезпеченого існування, що викликає у людей розгубленість, робить їх сприятливими до різних екстремістських проявів, тобто провокує девіантну поведінку, оскільки спостерігається невизначеність нормативної системи, невизначеність у критеріях дозволеного, відсутність чітких процедур та відповідальності за скоєне [5].

Висновки. Девіантна поведінка людини пов'язана з амбівалентною природою людини, яка є реальністю, а не недоліком. Від неї не треба позбавлятися. Про неї важливо пам'ятати, та це і є проблема у процесі соціалізації і правового виховання. Нажаль, соціальна, економічна та духовна деградація сучасних пострадянських суспільств, і українське не є винятком, призвели до численних і різноманітних поведінкових відхилень пов'язаних із нехтуваннями нормами моралі, права та соціальними обов'язками окремими групами населення.

Сьогодні в будь-якому суспільстві людини постійно перебувають у стані ризику, при цьому констатується, що хоча в благополучному західному суспільстві, що процвітає, можуть домінувати одні ризики, а в нестабільному, кризовому інші, уникнути загроз, що застають не вдається нікому. У суспільствах, що трансформуються немає усталених відносин, норм, зв'язків між людьми, тому наслідки змін передбачити важко, а в багатьох випадках практично неможливо, через що міра ризику збільшується.

Отже, поняття девіантної поведінки нерозривно пов’язане з поняттям норми поведінки, яку встановлює суспільство. Її позиції включають дисциплінарний, моральний і правовий аспекти. Основним критерієм соціальної поведінки є адекватна адаптація, яка означає, по-перше, схвалення вчинків молодої людини суспільством, по-друге, гармонійність і спрямованість її життєвого кредо.

Список використаних джерел:

1. Знаковська Н.М. Проблеми девіантної поведінки в сучасному українському молодіжному середовищі / Н.М. Знаковська // Грані. — 2014. — №6(110). — С. 90–95.

2. Іваницький О.В. Девіантна поведінка молоді в Україні: чинники виникнення та державні заходи подолання [Електронний ресурс] / О.В. Іваницький. — Режим доступу: http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/apdu/2008-2/doc/1/10.pdf.

3. Коротков П.В. Профілактика та корекція девіантної поведінки молоді у діяльності соціальних служб [Електронний ресурс] / П.В. Коротков. — Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua.

4. Макаренко О.М. Поняття девіантної поведінки в соціальному та психологічному аспектах [Електронний ресурс] / О.М. Макаренко, А.О. Андрейчева. — Режим доступу: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/8917/Makarenko_Poniattia_deviantnoi_povedinky.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

5. Ренжин П.П. Девіантна поведінка як соціологічна категорія і проблеми її вивчення [Електронний ресурс] / П.П. Ренжин. — Режим доступу: https://seanewdim.com.

УДК 343.976

МЕДИКО-БІОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ НАРКОЗАЛЕЖНОСТІ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ

К. В. ШАФРАНОВА
Т. М. ПАНЧЕНКО
С. В. ЯРМОЛИЦЬКА

Вступ. Україна, як демократична та правова держава, повинна забезпечувати належні умови для нормального розвитку та життя усіх членів українського суспільства, а надто неповнолітніх. Питання виховання майбутнього покоління української держави, в сучасних умовах, є актуальним та потребує значної уваги і з боку державних органів, і суспільства загалом.

Наркоманія поступово стає стилем життя підлітків, молоді, завдає шкоди близьким, суспільству в цілому. На фоні підліткової наркоманії відбувається зростання злочинності, підвищується ризик зараження на різні інфекційні хвороби, у тому числі СНІД. Уживання наркотиків практично несумісне з якісним навчанням, із трудовою діяльністю, призводить до деформації особистості, зниження загального інтелектуального потенціалу, поглиблює демографічну кризу в державі.

Різноманітні підходи до вивчення проблеми наркотичної залежності досліджуються різними вченими. Зокрема, Кошелевою Т.З., Райгородським Д.Я., Цвєтковою Л.А., Барденштей Л.М., П'ятницькою І.Н., Фрідман К.С., Раєцькою Л.В., Литвинчук Л.М., які у своїх дослідженнях розглядають та ґрунтовно досліджують медичні наслідки, особистісні зміни та асоціальну поведінку наркозалежних.

Мета статті полягає у визначені основних медико-біологічних та соціально-психологічних чинників поширення наркоманії серед підлітків в Україні, які необхідно враховувати при розробці ефективних заходів протидії цьому негативному соціальному явищу.

Результати дослідження. Наркоманія, як відомо, становить негативне соціальне явище, що спричинює до негативних наслідків і для окремих верств населення, і держави загалом. Психічна та фізична залежність, що виникає в разі немедичного вживання наркотиків, є актуальною та серйозною проблемою і для розвинених європейських держав, і для бідних.

Проблем наркозалежності чимало, основні з них: складний, подекуди, неможливий, процес лікування; деградація особистості; «омолодження» наркоманії; злочинність. Проблема наркоманії загалом і серед неповнолітніх зокрема, потребує належної уваги з боку держави та суспільства і вжиття дієвих заходів для боротьби з цим негативним явищем [3].

У ситуації зламу соціальних стереотипів, духовної кризи та глобальної реструктуризації сучасного соціокультурного середовища, особливого значення набувають ті аспекти особистості, які визначають механізми формування структур її індивідуальної свідомості.

Дослідники [4] зазначають, що існують термінологічні труднощі, що стосуються розкриття поняття наркотичної залежності, оскільки не існує точного розуміння деяких аспектів цього явища, наприклад: як і чому виникає наркотична залежність, що сприяє вживанню наркотичних речовин. Існування різноманітних підходів до вивчення проблеми наркотичної залежності, таких як медико-біологічний, психологічний, соціальний вносить свій ґрунтовний внесок в пояснення аддактивних порушень.

За визначенням ВООЗ, наркоманія — це стан періодичної чи хронічної інтоксикації, шкідливої для людини та суспільства, викликаної вживанням наркотику. Умови, при яких особу слід вважати наркоманом [4]:

- непереборний потяг до наркотичного засобу;
- зростаюча толерантність;
- неможливість утриматися, так як психічно і фізично людина настільки залежить від цієї отрути і її дії, що раптове припинення (абстиненція) викликає фізично важкий, і психічно нестерпний стан.

В медико-психологічній літературі прийнято розрізняти [4]:

- наркотизм або періодичну наркотизацію як епізодичне або помірне вживання речовин наркотичного чи стимулюючого характеру;
- наркоманію як захворювання, що проявляється як «потяг до постійного прийому з поступовим зростанням кількості наркотичних засобів через виникнення стійкої психічної та фізичної залежності з розвитком абстиненції у разі припинення вживання» [7].

Захворювання характеризується певною сукупністю симптомів та синдромів, а також медичними наслідками, особистісними змінами та асоціальною поведінкою. В клінічному розумінні наркотизація — це вид індивідуальної поведінки, спрямованої на досягнення стану сп'яніння за допомогою вживання наркотиків та інших психоактивних речовин. На клінічному рівні аналізу наркотизація може бути проявом як соціально-ситуаційної поведінки, так і залежності [1].

Як прояв залежності наркотизація виступає осьовим симптомом захворювання «наркоманія». Таким чином, наркоманія є психічним захворюванням, викликаним систематичним вживанням наркотиків.

© К. В. ШАФРАНОВА
© Т. М. ПАНЧЕНКО
© С. В. ЯРМОЛИЦЬКА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

Кількість чинників, які впливають на розвиток наркоманії, постійно збільшується, змінюються їх якісні характеристики. Тому причини наркоманії не можна звести до якогось єдиного чинника. Іноді одна причина призводить до наркоманії, а іноді низка причин, що діють на особистість в одному напрямі, ведуть до її розвитку. На думку дослідників [5], може бути комплекс причин, несприятливих умов та інших чинників, кожний з яких певною мірою зумовлює розвиток різних видів наркоманії. На рівень поширення наркоманії суттєво впливають біологічні, соціально-психологічні та психологічні чинники, також причини й умови соціального, правового, ідеологічного, економічного, політичного та іншого характеру.

Розглянемо більш детально біологічні та соціально-психологічні чинники.

Останніми роками отримано дані про деяку роль патологічної спадковості наркоманії. Під час обстеження наркоманів досить часто виявляють спадкову обтяженість, від якої частково і залежить ризик виникнення наркотичної залежності, хоч це і не обов'язково. Раєцька Л.В. [5] у своєму дослідженні наголошує на тому, що передусім сприятливим чинником виступає біологічний ґрунт, здебільшого спадкові захворювання, у кращому випадку — конституціальна схильність, природжені ознаки, що визначають характерні особливості майбутнього наркомана. Медико-біологічна концепція наркоманії є достатньо продуктивною і протягом багатьох десятиріч дозволяла проводити глибокі дослідження патогенеза та розробляти підходи до лікування наркоманій. Але з часом стало все більш очевидним, що в рамки біологічної структури не вкладається значна кількість проблем, пов'язаних з такими фундаментальними, виключно людськими категоріями, як мораль, етика, духовність. Лікарі та психологи вважають, що основною метою реабілітаційного комплексу є відновлення або активізація морально-етичних норм у кожного індивіда. Крім того, сприятливими чинниками є важкі захворювання, під час лікування яких застосовуються наркотичні препарати і може розвинутися наркоманія [5].

Аналіз стану вітчизняної наркології дає підстави вважати її зорієнтованою на біологічні методи лікування хімічних залежностей. Найчастіше допомога хворим на наркоманію обмежується проведенням детоксикації та звільненням їх від стану фізичної залежності. При такому підході поза увагою спеціалістів залишається той факт, що основні причини зловживання наркотиками мають психологічні витоки, а формування залежності супроводжується виникненням у хворого сильного психічного потягу, який деформує мотиваційну сферу, змінює інші підструктури особистості, негативно впливає на всі сфери його психічного життя [4].

Формуючим елементом здоров'я особистості є її спосіб життя і проблема шкідливих звичок, особливо наркоузалежнення. Зростання серед населення вживання наркотичних речовин є проблемою світового масштабу. Від незаконного обігу наркотиків нині потерпає 134 країни світу: у ¾ усіх країн мають місце випадки зловживання героїном та у 2/3 — кокаїном [6].

Тому актуальність вивчення наркоузалежненої (адиктивної) поведінки, виявлення факторів ризику та розробки дійових засобів їхньої профілактики в наш час не підлягає сумніву як з погляду соціальної значимості проблеми, так і у світі статистичних даних. На сьогоднішній день від незаконного обігу наркотиків потерпає 134 країни світу: і не останнє місце у цьому списку посідає і Україна [2]. Найбільш небезпечна ситуація склалася серед молодого покоління України: середній вік залучення до наркотиків становить 15–17 років. Саме тому одним з найважливіших завдань є збереження здоров'я молоді, пропаганда здорового способу життя та профілактика так званої адиктивної поведінки. Під адиктивною поведінкою (addiction — в перекладі з англійської пагубна звичка, пристрасть до чогось) розуміють зловживання різноманітними речовинами, які змінюють психічний стан людини (включаючи алкоголь і куріння) до того, як від них сформувалася фізична залежність [6].

Крім того, важливе значення має нервово-психічний чинник — неприємні, негативні емоції, переживання внаслідок проблем у виробничих, сімейно-побутових, особистих та інших стосунках. Разом з тим, причинами звернення до наркотиків можуть бути не лише виражені психотравми, але і буденні труднощі, емоційний дискомфорт, невідповідність середовищу, незадоволення оцінки суспільством. Явища соціальної дезадаптації з'являються, коли молодь не може визначити себе в житті (після закінчення школи під час вибору професії, після служби в армії тощо). Тому іноді вживають наркотики для розслаблення, зняття втоми, перенапруження тощо. У розвитку наркоманії відіграє значну роль неправильне виховання дитини, коли формується слабовілля, схильність втікати від труднощів. Особливу тривогу викликає зростання наркоманії серед школярів і студентів (у 6–8 раз за останні 5 років) [5].

До наступної соціально-психологічної причини можна віднести негативний вплив мікросоціальних груп і негативного лідера. Найважливішою соціальною потребою молоді є можливість неформального спілкування з однолітками. Кожна людина потребує контакту з собі подібними. У підлітків ця особливість психіки ще більш розвинена — вони прагнуть мати свідомість групової приналежності: не відстати від інших, бути прийнятими групою, зайняти в ній належне місце. Більше того, реакція згрупування з однолітками є домінуючою, що визначає поведінку молодих людей.

У цих групах часто культивується своя філософія, свій погляд на світ, свої цінності й життєві орієнтири. Підліткам властива реакція емансипації — звільнення з-під опіки і контролю дорослих (батьків, вчителів, вихователів, наставників). І якщо підліток потрапляє до групи, де прийнято зневагу до загальноприйнятих норм поведінки і моралі, зі своїм стилем життя, зі своєю формулою стосунків, серед яких певне місце займає і вживання наркотиків, то він прагне пристосуватися до життєвого укладу цієї групи, до її наркотичних цінностей. Це надто небезпечно для молодої, несформованої особистості. Таким чином, страх перед засудженням оточуючих однолітків-наркоманів підштовхує їх до наркоманії [5].

Наркоманія, як хвороба, важко піддається лікуванню. Професіонали в сфері психотерапії та психіатрії переконані, що наркоманію варто лікувати виключно психологічним впливом (підлітки і переважна частина дорослого населення мають підвищений ступінь сугестивності), а хімічно та біологічно вона невиліковна. Важливе значення у профілактиці та боротьбі з наркоманією, серед неповнолітніх, має родина. Сім'я, як інститут первинної соціалізації, виконує провідну роль у формуванні особистості неповнолітнього [3].

Істотним недоліком в організації протидії наркозалежності неповнолітніх є недостатня, а іноді і неналежна робота, у цій сфері, освітніх закладів. Розвиток духовної сфери, підвищення моральної свідомості, формування прагнення до навчання та саморозвитку — це завдання, які покладено на заклади освіти. У школах необхідно розробити цілісну концепцію виховної роботи, одним із напрямів якої повинна бути профілактика та запобігання наркоманії. Для успішної роботи з перешкоджання розповсюдження наркоманії необхідним є об'єднання зусиль освітніх, медичних і соціальних установ [3].

Крім того, важливими умовами профілактики наркоманії серед підлітків є: врахування соціально-економічних, психолого-педагогічних та медико-біологічних чинників у роботі з учнями; впровадження у виховний процес загальноосвітніх шкіл комплексного забезпечення профілактики наркоманії серед підлітків шляхом використання «Комплексної програми профілактики наркоманії»; реалізація потенційних можливостей навчальних дисциплін на основі міжпредметних зв'язків та інтегративного підходу до профілактики наркоманії; здійснення відповідної підготовки педагогічних кадрів шляхом упровадження спецкурсу; педагогізація батьків учнів [8].

Висновки. Узагальнюючи викладений матеріал, можна стверджувати, що поєднання особливостей підліткового віку, соціального, інформаційного і культурного стану нашої держави впливають на темпи наркотизації молоді. Отже, основним завданням протидії наркоманії є залучення молоді до здорового способу життя шляхом створення відповідних соціально-економічних умов, відкриття соціальних центрів психологічної допомоги та поліпшення їх співпраці з відповідними установами та громадськими організаціями.

Список використаних джерел:

1. Гофман А.Г. Клиническая наркология / А.Г. Гофман. — М.: Миклош, 2003. — 215 с.
2. Гриненко І.М. Наркобізнес та національна безпека / І.М. Гриненко. — К.: Сфера, 2002. — 211 с.
3. Ковальчук В.П. Наркоманія серед неповнолітніх як соціальна проблема / В.П. Ковальчук // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. — 2017. — № 1. — С. 263–270.
4. Литвинчук Л.М. Основні підходи до вивчення проблеми наркотичної залежності / Л.М. Литвинчук // Актуальні проблеми психології. — 2016. — Т.V. — Вип. 16. — С. 109–117.
5. Раєцька Л.В. Детермінанти поширення наркоманії в Україні [Електронний ресурс] / Л.В. Раєцька. — Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua.
6. Слободяник В. Соціальні та психологічні фактори виникнення адиктивної поведінки [Електронний ресурс] / В. Слободяник, Р. Сірко. — Режим доступу: virt.ldubgd.edu.ua.
7. Тхостов А.Ш. Психологические аспекты зависимостей / А.Ш.Тхостов, С.П. Елшанский — М.: Научный мир, 2005. — 113 с.
8. Яценко Т. Профілактика наркоманії серед дітей підліткового віку / Т. Яценко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. — 2015. — Вип. 52. — С. 215–222.

УДК 378.364:396.174

СОЦІАЛЬНА РОБОТА І ВИВЧЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ПИТАНЬ У ПРОСТОРІ РЕФЛЕКСИВНИХ ПРАКТИК

А. А. ЯРОШЕНКО

Вступ. Важливим складником підготовки соціальних працівників сьогодні є поглиблення знань у гендерних питаннях. Ця новітня тенденція зумовлена низкою чинників.

Передусім варто констатувати, що соціальна робота — це сфера, де жінки становлять більшість з-поміж тих, *кому* надають послуги і *хто* ці послуги надає. У щоденній діяльності соціальні працівники здійснюють практичну допомогу клієнтам, які потерпають від проблем, що коріняться у нерівноправ'ї, зокрема гендерному. Крім того, попри горизонтальну гендерну сегрегацію у галузі, позитивної кореляції між кількістю жінок, задіяних у соціальній роботі, та наявністю у них важелів впливу на інституційному рівні все ж не простежується. Це дозволило Б. Макфейл (2004) зауважити, що коректно буде охарактеризувати соціальну роботу як професійну галузь, де над жіночою більшістю домінує чоловіча меншість [18]. Такий стан речей впотужнює нерівність і всередині професії. Погоджуючись із цією думкою, С. Гікс (2014) підкреслює, що соціальна робота належить до професій, які знецінюються соціумом, позаяк вона асоціюється з піклуванням та доглядом [16], що стереотипно вважають «жіночою справою».

Важливість урахування гендерних аспектів у соціальній роботі висновується також із того, що вона тісно пов'язана з жіночим рухом. Адже діяльність перших соціальних працівників, серед яких переважали жінки, полягала не тільки в благодійній допомозі незаможнім жінкам, але й впливала на соціальну політику. З огляду на це неабиякого значення набуває знайомство з історією соціальної роботи та фемінізму задля переосмислення місця жінок у становленні та розвитку професійної галузі [11]. При цьому феміністичну компоненту може містити і соціальна робота з чоловіками та сім'ями.

Наступний чинник актуалізації гендерного аспекту в соціальній роботі співвідноситься з рефлексивними діями соціальних працівників, коли знання і практика піддаються критичному аналізу [12]. Для фахівців важливо навчитися викривати дискримінаційні смисли, які були вербалізовані та візуалізовані в навчальних матеріалах [10], а також робити діагностичний зріз того, як гендер визначає баланс влади у стосунках між жінками й чоловіками та між самими жінками. Такі аналітичні навички впливають на надання соціальних послуг, які стають своєрідними «гендерними відповідями» та здатні посилити або оскаржити гендерні стереотипи і зрештою призвести до соціальних змін.

Плеяда науковців, які вивчали висвітлення гендерних питань в освітніх програмах та посібниках у нашій країні, представлена такими прізвищами, як С. Бузько та Т. Дороніна [2], Н. Горішна [1], О. Луценко [4], О. Малахова [3], О. Плахотнік [6] та ін. Аналіз напрацювань вітчизняних дослідників дає підстави стверджувати, що серед причин, що уповільнюють упровадження в Україні гендерно чутливих навчальних стратегій, можна назвати упереджене ставлення і низький рівень поінформованості щодо фемінізму, неповсюдне включення гендерних питань як категорії аналізу в навчальний процес, а також відсутність розробленого інструментарію. Наразі в українській науці недостатньо репрезентовані роботи, що висвітлюють методи та підходи, які можуть бути використані при викладанні гендерних проблем у соціальній роботі.

Метою цієї статті є розглянути можливості використання методів кейс-стаді та рольових ігор під час вивчення гендерних питань соціальними працівниками. Розвідка базується на аналізі наукових матеріалів, пошук яких здійснювався за ключовими словами з використанням цільових сайтів ResearchGate, Google Scholar, Academia.edu; встановлюваного пошуку Google, а також на рефлексії власного досвіду супервізування фахівців та тренінгової діяльності у рамках навчання соціальних працівників, які займаються підготовкою кандидатів у фостерні батьки.

Результати дослідження. Метод *кейс-стаді* (англ. *case study*) отримав сьогодні широке застосування як альтернативна технологія навчання, що розвиває критичне мислення та стимулює дискусії. За П. Романовим (2005), сутність цього методу полягає в детальному аналізі окремого фрагменту соціальної реальності, включеного в ширший соціальний і культурний контексти [7]. Інноваційний метод навчання, кейс-стаді дозволяє, з одного боку, залучити вивчений теоретичний матеріал. З іншого — цей метод відіграє роль діагностичного зрізу для виявлення прогалин у знаннях із теорії та практики гендерно чутливої соціальної роботи, а також проективного стимулу, який оголює стереотипи й упередження соціальних працівників, що потребують подальшого рефлексивного осмислення.

У викладанні соціальної роботи як дисципліни, тісно пов'язаної з практикою, насамперед розглядаються *польові* (такі, що мали місце у практиці), а також *аналітичні* (аналіз випадку) і *проблемні* (пошук рішення) випадки. На думку деяких дослідників, у кейсі повинні бути приховані шляхи правильного розв'язання ситуації [9]. Проте у соціальній роботі трапляються випадки, розв'язання яких передбачає кілька варіантів, причому кожна з альтернатив матиме відмінні наслідки і не може бути стовідсотково «правильною». З огляду на те, що переважну більшість клієнтів соціальної роботи становлять жінки із соціально вразливих груп населення з обмеженим доступом до ресурсів, соціальним працівникам нерідко доводиться приймати певне компромісне рішення, яке лише зменшує напругу ситуації та мінімізує негативний її вплив.

© А. А. ЯРОШЕНКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

Подібні випадки, як правило, містять етичну дилему, тож здатні як справляти сильний вплив на життя клієнтів, так і породжувати внутрішній конфлікт у соціальних працівників. Через те, що кожний окремий кейс існує в конкретних соціальних рамках, план дій фахівців повинен враховувати умови життя та особливості функціонування соціальної групи, до якої належать клієнти. Вивчаючи кейс, важливо оцінити дії соціальних працівників з огляду на цінності соціальної роботи, які поміж іншого включають право на самовизначення клієнтів. «Соціальні працівники поважають і заохочують права людей приймати власні рішення та робити вибір, якщо це не загрожує правам та законним інтересам інших людей» [8, с. 80].

Перед соціальними працівниками постає завдання провести серйозну внутрішню роботу — з'ясувати, які саме їхні власні цінності, судження щодо гендерного розподілу влади, а також теоретичні та практичні знання беруться до уваги при аналізі проблем клієнтів. Таке самозаглиблення може стати основою для наповнення процесу пошуку виходу із ситуації ключовими складниками: баченням розв'язання проблеми самими клієнтами і їхнім правом на помилку та створенням умов для самостійного подолання складних життєвих обставин.

Наведемо приклади кейсів, які дають змогу розглянути систему ціннісних установок і статево-рольових стереотипів соціальних працівників щодо таких проблем: 1) прояви сексизму одних жінок по відношенню до інших; 2) зміна ролей чоловіків у сім'ї; чоловіки як клієнти соціальної роботи[1]; 3) відмінності у гендерній соціалізації представників різних статей (табл. 1).

Таблиця 1

Кейс-стаді для дослідження гендерних стереотипів соціальних працівників (за К. Скехілл)

№	Кейси	Питання для обговорення
1	Джейн — соціальна працівниця-практикантка. Вона отримує задоволення від своєї роботи з сім'ями. На власному досвіді вона упевнилася, що матері краще доглядають за дітьми, бо, на її думку, для них це природно і продиктоване інстинктом. Хоча батько також може добре піклуватися про дитину, краще, як вважає Джейн, коли це робить мати. Джейн розуміє, що у самотніх батьків немає вибору, адже їм потрібно працювати, але впевнена, що в повних сім'ях доглядати за дітьми повинні матері, якщо не існує надзвичайних обставин. На її думку, дітям краще в ситуації, коли вони вдома з мамою, ніж тоді, коли мати відсутня, оскільки будує кар'єру. Джейн ніколи не дискримінуватиме батьків, але вона вважає, що ті, хто говорить, нібито немає різниці, хто саме піклується про дитину — мати чи батько, особливо до чотирирічного віку, просто намагаються бути політкоректними.	*Чи можна вважати, що Джейн — сексистка?*
2	Джо — батько-одинак, який із останніх сил піклується про своїх трьох дітей віком від двох до п'яти років. Він має потребу у спілкуванні, яке може допомогти вирішити сімейні проблеми. Соціальний працівник скерував його до групи підтримки батьків. На першій же зустрічі Джо почувався розгубленим, бо виявився єдиним чоловіком у групі. До того ж ведуча посилювала відокремленість Джо від учасниць групи, перепрошуючи у нього, коли починалося обговорення питань на кшталт домоведення або проблем важких підлітків, які вона відносила до «жіночих». Джо це здалося досить образливим, адже саме він займається хатніми справами і самотужки піклується про дітей. Джо хоче відвідувати групу, проте відчуває себе у ній «зайвим».	*Уявіть собі, що ви — соціальний працівник, до якого звернувся Джо. Що ви можете йому на це сказати?*
3	Соціальний працівник Френк вважає себе відкритим і толерантним та пишається цими своїми рисами. Він відвідує сім'ю, яка нещодавно стала прийомною для восьмирічного хлопчика Джона. За характером хлопчик закритий, водночас він дуже засмучений через власну сором'язливість. На думку Френка, такі поведінкові прояви можна пояснити тим, що в біологічній родині хлопчик був занедбаний і не мав поряд дорослого, який би втілював сильну чоловічу рольову модель. Френк піклується про хлопчика, відтак він шокований тим, що прийомні батьки не заперечують проти ігор хлопчика з ляльками та «дівчачими» іграшками рідних доньок. Прийомні батьки пояснюють, що вони його не змушують, але хлопчик завжди обирає саме такі іграшки, до того ж вони не бачать у цьому проблеми. Френк запропонував привезти інші іграшки, які, на його думку, більше пасують хлопчику, і порадив батькам для соціалізації Джона заохочувати його грати у футбол та проводити більше часу з сусідськими хлопцями. Прийомні батьки сприйняли Френка як сексиста, проте Френк так не вважає. Він пояснює, що лише занепокоєний, бо, мовляв, хлопчика будуть дражнити та сторонитися в школі, і він буде рости зі сплутаними гендерними ролями та невизначеною гендерною ідентичністю.	*Френк не відчуває впевненості в описаній ситуації. Що йому робити?*

Джерело: укладено автором на основі [21].

Окрім питань для обговорення, майбутнім соціальним працівникам можна запропонувати поміркувати над тим, чи були б відмінними відповіді, дані зараз, і, наприклад, двадцять років тому. Якщо так, то яких змін зазнала б позиція фахівця, і з якими прийнятими гендерними нормами це могло бути пов'язано?[2]

[1] Розгляди кейсів можуть бути доповнені обговоренням наукових статей, як-от: Дж. Косберг «Гетеросексуальні чоловіки: група, забута соціальною роботою» [17].

[2] Наприклад, чи вплинуло прийняття Закону України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005) на позицію соціального працівника при розгляді випадку?

Відповідь на запитання «Чи буде розв'язання ситуації підтримувати гендерну нерівність, а чи воно стане викликом панівним традиційним гендерним уявленням?» допоможе розглянути надані соціальні послуги з точки зору відтворення гендерної несправедливості.

Окремі викладачі соціальної роботи (наприклад, у Школі соціальних і політичних наук Единбурзького університету) для роботи з кейсами пропонують використовувати онлайн-інструменти. На університетському веб-ресурсі студенти знайомляться з випадками, що висвітлюють різні аспекти роботи, яку виконують соціальні працівники [13]. Студентам пропонується після прочитання кейсу обміркувати, які основні проблеми, питання і виклики постають перед фахівцями у соціальній роботі.

Важливо зазначити, що поряд із кейсом розміщені запитання рефлексивного характеру, які покликані допомогти віднайти рішення або розробити алгоритм втручання: «Що ви збираєтеся зробити або сказати у першу чергу?»; «Що ви думаєте з приводу цієї ситуації?»; «Яку головну проблему клієнта необхідно вирішити?»; «Чи потрібно щось уточнити?»; «Чи є щось, що вас непокоїть або дивує у поведінці та вчинках учасників?»; «Що ви відчуваєте?»; «Чи маєте ви право втручатися?»; «Куди або до кого вам/клієнту можна звернутися по допомогу?»; «Які ресурси необхідні та доступні для вирішення ситуації?»; «Чи поважаєте/враховуєте ви почуття та бажання клієнта, коли приймаєте рішення?»; «В чому причина описаної проблеми на ширшому тлі?». Після виконання завдання студенти переходять за посиланням на програми навчальних курсів, де зможуть отримати не тільки необхідні теоретичні знання, а й засвоїти цінності, на яких базується розв'язання проблем, описаних у кожному конкретному кейсі.

Використання кейсів у процесі навчання соціальної роботи не тільки сприяє набуттю фахівцями необхідних спеціальних навичок — воно є поштовхом для перегляду поглядів на гендерні відносини, якими вони керуються у своїй діяльності.Нижче наведено *семикрокову кругову модель аналізу кейсу*, розроблену для використання у процесі навчання соціальних працівників та під час супервізій (рис. 1). На першому етапі розгляду кейсу слухачів запрошують ознайомитися із ситуацією і з'ясувати, як вона може бути проінтерпретована, а також які почуття, думки і асоціації викликати. Наступний етап — покроковий аналіз кейсу з точки зору таких семи категорій: 1) правові норми; 2) професійні цінності та етика; 3) історичний і культурний контексти, у яких розгортається випадок; 4) репрезентація гендерних проблем; 5) соціально-психологічні характеристики клієнта; 6) власний досвід соціального працівника, пов'язаний із патріархальним гендерним порядком; 7) власні упередження фахівця.

Рис. 1. Семикрокова кругова модель аналізу кейсу.
Джерело: побудовано автором.

Після завершення обговорення кейс розв'язується повторно, але вже з метою аналізу того, як особиста позиція соціальних працівників щодо питання гендерної рівності та їхній власний досвід можуть сприяти поглибленню або, навпаки, емпауерменту і самовизначенню клієнтів. Розміщені нижче додаткові запитання сприятимуть розгляду випадку крізь «гендерні лінзи».

- Чи відчули ви амбівалентність у переживаннях, яка віддзеркалює ваші погляди на антагонізм «жіноче — чоловіче»?
- Чи спостерігалися внутрішні (зовнішні) перепони у розв'язанні проблеми, пов'язані з належністю соціальних працівників та/або клієнтів до жіночої або чоловічої статі?

• Чи приділяється достатня увага іншим формам утиску (наприклад, за ознакою віку, станом здоров'я, гендерною ідентичністю, етнічною або релігійною належністю тощо)?

• Чи можна розглядати складну життєву ситуацію як своєрідну «гендерну відповідь» жінок на нерівне розподілення ресурсів та влади?

• Чи існує гендерно чутливий спосіб залучити чоловіків до розв'язання проблеми?

Як один із варіантів роботи з кейсами ми пропонуємо використовувати *рольові ігри*, а саме тоді, коли випадок є стимулом для пошуку рішення через діалог між учасниками. Рольова гра створює простір для проблематизації питань гендеру в соціальній роботі за допомогою імпровізації, емоційного включення «акторів» та унаочнення подій, що розгортаються в описаній ситуації. Драматизація уможливлює чергування вигаданого і реального світів, а завдяки рефлексивному проживанню відшуковуються нові значення, відбувається критичне розмірковування під час та після представлення випадку [20]. Розуміння потенціалу драматичного програвання кейсу як відправної точки можна розширити, якщо розглядати його як своєрідну проективну методику, що дає змогу виявити гендерно забарвлені страхи, фантазії та упередження учасників.

Наведемо приклади кейсів для використання у навчанні соціальних працівників, які проводять тренінги з підготовки кандидатів у фостерні батьки. Вони базуються на матеріалах соціологічного дослідження «Ефективність родинних форм влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», проведеного Державним інститутом проблем сім'ї та молоді у 2004 році [5]. Відбір кейсів здійснений автором за такими критеріями: 1) мають за основу реальні випадки; 2) містять міжособистісний або внутрішній конфлікт; 3) включають гендерні питання. Розміщені нижче кейси порушують проблеми сегрегації й поляризації шляхом приписування жінкам і чоловікам протилежних рис. У них також ідеться про традиційний розподіл хатньої роботи, стереотипні соціальні очікування щодо жінок, гендерне протиставлення у внутрішньосімейних стосунках тощо (табл. 2).

Таблиця 2

Приклади кейсів для використання у навчанні соціальних працівників, які працюють із фостерними сім'ями

№	Випадки
1	***Роль 1 — «Соціальний працівник», роль 2 — «Дівчинка», ролі 3 і 4 — «Усиновителі».*** Дівчинку із центру реабілітації вдочерили і вивезли з міста. Через деякий час вона самостійно повернулася. На запитання соціальних працівників про причину такого вчинку вона відповіла: «Ви знаєте, вони наді мною знущалися — змушували мити підлогу, прибирати дім».
2	***Роль 1 — «Соціальний працівник», роль 2 — «Кандидат у батьки-вихователі», роль 3 — «Психолог соціальної служби».*** Соціальний працівник повідомляє кандидату в батьки-вихователі про необхідність пройти навчання. На це отримує таке зауваження кандидата: «Мені здається, ці курси нічого не дадуть. Ми колись їздили на лекцію до міста. Це дуже складний рівень якийсь… Психолог, яка вчить мене, як вести сім'ю, а сама не має дитини, — що вона може мені порадити?»
3	***Роль 1 — «Соціальний працівник», роль 2 — «Жінка, яка вдочерила дитину».*** Жінка, яка вдочерила дитину, не знає, як розповісти тій правду про її появу в сім'ї, та ділиться з соціальним працівником своїми страхами: «Поки в мене немає такої версії, щоб їй розповісти. Потім, із часом. Ну, наприклад, коли вона виходитиме заміж. Мені здається, що коли в неї буде власна сім'я, коли стане матір'ю, вона мене зрозуміє, скільки я в неї вклала, віддала всю любов, і вона сприйматиме мене вже як рідну матір».
4	***Роль 1 — «Спеціаліст служби у справах неповнолітніх», роль 2 — «Соціальний працівник», роль 3 — «Біологічний батько дитини», роль 4 — «Біологічна мати дитини».*** Спеціаліст служби у справах неповнолітніх висловлює свою позицію щодо підтримання контакту дитини під опікою з біологічними батьками: «Буває і так. Батько залишив сім'ю, у нього інша родина, і дитину під опіку бере бабуся. Батько нормальна людина, не алкоголік, і якщо він хоче спілкуватися з дитиною, матеріально її підтримує, таке спілкування необхідне. Але якщо мати позбавлена батьківських прав через алкоголізм чи ще щось, але хоче спілкуватися з дитиною, то, я вважаю, краще такі контакти припинити абсолютно».
5	***Роль 1 — «Соціальний працівник», роль 2 — «Прийомна мати», роль 3 — «Прийомний батько», роль 4 — «Прийомна донька».*** Прийомну маму попросили оцінити, наскільки комфортно і захищено почувається прийомна донька в їхній родині. У відповідь соціальні працівники почули: «Рівноправна донька, гарикає на тата на мій захист».

Джерело: укладено автором на основі [5].

За умови дотримання інклюзивності та екологічності поточної дискусії гендерний аналіз змісту діалогів відкриває шлях до формування власної позиції щодо гендерних імпровізацій та розуміння їх у ширшому контексті.

Підсумовуючи огляд перспективи використання методу кейс-стаді як ефективного інструменту побудови простору рефлексивних соціальних практик, зауважимо, що артикулювання гендерних проблем можливе лише за умови спирання на етичні принципи соціальної роботи [8]. Звернення до рекомендацій Ради з освіти у соціальній роботі (США) [15] утверджує на думці, що однією зі стрижневих якостей соціальних працівників є прагнення розпізнавати та керуватися своїми особистими цінностями у такий спосіб, щоб

у практичній діяльності вони були підпорядковані професійним цінностям. Водночас здатність толерувати неоднозначність у розв'язанні етичних конфліктів та розвинена самосвідомість дозволяють фахівцю усунути вплив особистих упереджень та цінностей під час роботи з різноманітними групами.

На думку О. Ярської-Смирнової та П. Романова (2006) «викладачі та дослідники у соціальній роботі, які ізольовані від живої практики, виявляють нездатність повною мірою розпізнати й засвоїти недокументоване практичне знання, відрефлексувати його і помістити в гуманістичний контекст освіти з соціальної роботі» [12, с. 39]. Тому нерідко простежується закономірність — коли в пошуках рішення фахівці спираються лише на теорії, не залишаючи місця невизначеності та багатоваріативності, підвищується ризик упередженості та ускладнюється процес емпатійного приєднання до клієнта.

Деконструкції гендерно сліпих ідей сприятиме і відкрита до критичного переосмислення позиція фахівця. Наприклад, коли при наданні послуг жінкам традиційний погляд на гендерний розподіл праці сприймається не як самоочевидний, а як такий, що потребує перегляду. Крім того, Дж. Норман і Б. Вілер (1996) наголошують, що більшість моделей психологічної допомоги у соціальній роботі базуються на психологічному розвитку чоловіків. Тому для набуття такими послугами гендерно чутливих ознак, соціальним працівникам необхідно враховувати відмінності в етапах процесів психологічного розвитку і соціалізації жінок і чоловіків та бути ознайомленими з феміністичною теорією і моделями терапії [19].

Серед кроків, які узгоджуються із впровадженням недискримінаційних практик, можна назвати й відхід від нерівного ієрархічного позиціювання, за якого соціальні працівники перебирають на себе домінувальну роль і вважаються носіями влади та експертних знань, а клієнти — носіями проблеми. До того ж, на думку Л. Домінеллі (2002), жінки можуть утискати інших жінок, відтворюючи гендерне гноблення та нерівність у своїх стосунках [14], що може відбиватися на відносинах як між колегами, так і між соціальними працівниками й клієнтами. Не зайвим видається й застерегти фахівців від іншої крайності, яка потенційно може набувати дискримінаційних ознак, — надмірного акцентування гендерного аспекту, проте нехтування іншими значущими з точки зору клієнтів факторами.

Висновки. З метою інтеграції гендерних складників до навчального процесу з підготовки соціальних працівників ми запропонували використання методу кейс-стаді, який вміщує потенціал вільного розгортання діалогу, рефлексивну компоненту та перспективу критичного переосмислення фахівцями власних гендерних стереотипів. Розроблена семикрокова кругова модель аналізу кейсу дозволяє спочатку системно розглянути випадок крізь лінзи власних упереджень і панівної гендерної ідеології, а потім знайти гендерно чутливі фрейми для надання послуг, що сприятимуть розширенню прав та можливостей клієнтів.

Використання запитань для стимулювання заглиблення фахівців у власні контексти являє собою ще один спосіб розширити розуміння конструювання гендеру крізь призму нерівного розподілу влади та ресурсів. Інтеграція гендерних питань у навчальний процес може відбуватися як на рівні закладів вищої освіти, так і в процесі надання супервізій та підвищення кваліфікації соціальних працівників. Попри те, що гендерно чутлива соціальна робота може бути мультипарадигмальною і пропонувати різноманітні, іноді суперечливі, інтерпретації, ядром мотивів та соціальних дій, які лежать в основі втручання і супроводу, мають залишатися етичні принципи і цінності соціальної роботи.

Список використаних джерел:

1. Горішна Н.М. Гендерна освіта соціальних працівників у США. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2011. Вип. 20. С. 20–23.
2. Дороніна Т.О., Бузько С.А. Шкільні підручники з української мови в аспекті гендерної збалансованості. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету.* 2012. Вип. 7(2). С. 275–284.
3. Експертиза шкільних підручників / за ред. О.А. Малахової. Київ, 2018. 39 с.
4. Луценко О.А. Студентська гендерна експертиза навчальних посібників як складова гендерної фахової підготовки і засіб впровадження гендерної рівності у навчальний процес ВНЗ: досвід НДЦГО СумДПУ ім. А.С. Макаренка. Презентація. URL: http://gendercenter.sumdu.edu.ua/images/docs/15.06.17/4.pdf (дата звернення: 04.11.2019).
5. Питання формування ефективності родинних форм влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування / Комарова Н.М., Мельничук Л.М., Пєша І.В. та ін. Київ: ДІПСМ, 2004. Кн. 2. 128 с.
6. Плахотнік О. Гендерована освіта: як навчальні заклади перетворюють дітей у дівчат і хлопців. *Гендер для медій* / за ред. М. Маєрчик, О. Плахотнік, Г. Ярманової. Київ: Критика, 2017. С. 135–150.
7. Романов П.В. Стратегия кейс-стади в исследовании социальных служб. *Социологические исследования*. 2005. № 4. С. 101–110.
8. Семигіна Т. Нові глобальні етичні принципи соціальної роботи. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туриз*му. 2019. № 1. С. 70–85.
9. Степурко Т., Ігнащук О. Кейс-стаді як метод викладання управлінських дисциплін в охороні здоров'я. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2017. № 1. С. 71–77.
10. Ярошенко А.А., Семигіна Т.В. Розпізнати нерівність: гендерний аналіз навчальних матеріалів у соціальній роботі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. *Серія: Соціально-педагогічна.* 2019. Вип. 32. С. 183–198.
11. Ярошенко А.А., Семигіна Т.В. Феміністична соціальна робота як професійне інвестування в жіночу солідарність. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2019. № 1. С. 13–29.
12. Ярская-Смирнова Е.Р., Романов П.В. Феноменология профессионализма: практическое знание в социальной работе. *Человек. Сообщество. Управление*. 2006. № 2. С. 35–50.
13. Case studies / The University of Edinburgh, School of social and political Science. URL: http://www.socialwork.ed.ac.uk/study/undergraduate/case_studies (дата звернення: 04.11.2019).

14. Dominelli L. Feminist social work theory and practice. Basingstoke, New York: Palgrave, 2002. 193 p.
15. Educational policy and accreditation standards / Council on Social Work Education. URL: https://bit.ly/2pGzna9 (дата звернення: 04.11.2019).
16. Hicks S. Social work and gender: an argument for practical accounts. *Qualitative Social W*ork. 2015. Vol. 14(4). P. 471–487.
17. Kosberg J. Heterosexual males: a group forgotten by the profession of social work. *The journal of sociology and social welfare*. Vol. 29(3). P. 51–70.
18. McPhail B.A. Setting the record straight: social work is not a female-dominated profession. *Social Work.* 2004. Vol. 49(2). P. 323–326.
19. Norman J., Wheeler B. Gender-sensitive social work practice: a model for education. *Journal of Social Work Education*. 1996. Vol. 32(2). P. 203–213.
20. Satka M., Moilanen J. The roots of the social work profession as a resource in the dialogical teaching of gender. *Teaching gender in social work /* ed. by V. Leskošek. Utrecht, 2009. P. 35–58.
21. Skehill C. An integrative approach to teaching gender and social work. *Teaching gender in social wo*rk / ed. by V. Leskošek. Utrect, 2009. P. 15–33.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

УДК 37.07:005.4

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА БАЗА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА/СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

В. Н. БАГРІЙ

Постановка проблеми в загальному вигляді та обґрунтування актуальності теми. Із метою якісної організації процесу формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників на педагогічній практиці необхідно виявити педагогічні умови, які забезпечують його ефективність, а також сформулювати або відібрати ті теоретичні засади, які визначають успіх усієї системи навчання.

Педагогічні умови — це ті необхідні обставини які забезпечують досягнення поставлених цілей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Для обґрунтування педагогічних умов ми використали теоретичні засади організації та проведення педагогічної практики, викладені О. Абдуліною [1], яка зазначала, що мета практики розглядається як джерело формування професійних здібностей та умінь, їх закріплення на практиці, перевірки вивченого теоретичного матеріалу, отримання інформації про навчально-виховний процес.

Спираючись на теоретичні засади організації та проведення педагогічної практики, які представлені концепціями особистісного, діяльнісного підходів Л. Виготського [2], П. Гальперіна [3], С. Подмазіна, Н. Тализіної [7], ми визначили низку педагогічних умов, які забезпечують ефективність формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників, а саме: послідовне та цілісне засвоєння компонентів процесуальної і видової структур діяльності майбутнього соціального педагога/соціального працівника; актуалізація рефлексивної здатності студентів як суб'єктів фахової підготовки; оптимізація розвитку морально-гуманістичних якостей майбутнього соціального педагога/соціального працівника.

Метою статті є визначення низки умов, які забезпечують ефективність формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників, а саме:

- послідовне та цілісне засвоєння компонентів процесуальної і видової структур діяльності майбутнього соціального педагога/соціального працівника;
- поетапна реалізація моделі розв'язання соціально-педагогічних проблем;
- актуалізація рефлексивної здатності студентів як суб'єктів фахової підготовки;
- оптимізація розвитку морально-гуманістичних якостей майбутнього соціального педагога/соціального працівника.

Виклад основного матеріалу. Формування професійних умінь соціального педагога/соціального працівника — це поступове набуття способу виконання складних комплексних дій. Вони є складовими професійної діяльності та компетентності соціального педагога/соціального працівника.

Виконуючи певну діяльність, людина приймає рішення про те, як вона буде виконувати ту чи іншу операцію. Як зазначає П. Гальперін, процес виконання певної дії проходить через поетапне засвоєння вмінь — орієнтувальне і виконавче. На орієнтувальному етапі створюється мисленнєвий образ дії, а на виконавчому — спосіб її здійснення. При цьому враховується рівень інформації під час виконання дії, правильність вибраного способу, розробка алгоритму дій, адекватність її поставленим завданням, передбачуваність дій.

Ефективність вироблення умінь залежить від їхнього поелементного освоєння (В. Галузяк, М. Сметанський, В. Шахов). Коли студент опановує вміння, то виконує всі елементарні дії як одне ціле. Проте під час його формування кожну операцію слід опановувати окремо. Тільки оволодівши стійкими навичками кожної з них, вони можуть поступово набути вміння одночасно виконувати їх як одну складну дію [9]. Поетапність виконання дій майбутнього соціального педагога/соціального працівника ми простежуємо у зарубіжному досвіді, який висвітлено українськими науковцями Н. Гайдуком, Л. Клос, Н. Микитенко, С. Ставковою, С. Бєляєвою, зокрема, досвід практичної підготовки соціальних педагогів/соціальних працівників в університетах Канади (автори досвіду — канадські дослідники та практики в галузі соціальної роботи М. Бого та Е. Вайда). Вони розробили модель «замкнутого кола» інтеграції теорії з практикою. У ній є певні етапи: збирання інформації, відображення, поєднання та професійне реагування [5]. Такі етапи слугують орієнтиром для студента в акумуляції теоретичних знань, відповідно до конкретної практичної ситуації. Вони відображають процес формування професійних умінь.

На кожному з етапів «замкнутого кола» студент тісно співпрацює із педагогом-наставником з агенції та викладачем-консультантом вищого навчального закладу. Вони, керуючись принципами наступності, послідовності, систематичності, допомагають студенту відповідно до конкретної ситуації перейти від інфор-

© В. Н. БАГРІЙ
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

мації до дії. Використовуючи цю модель, ми дослідили, як її застосування впливає на процес формування професійних умінь майбутніх.

Початковим етапом є визначення реальної ситуації, яку студент аналізує за допомогою педагога-наставника, з'ясовується, якою інформацією про цю ситуацію він володіє. При цьому використовують певні методи: усні, письмові повідомлення, відеозаписи, спостереження, контент-аналіз. Керівник практики допомагає студентові визначити конкретну ситуацію, скласти алгоритм дії на цьому етапі, що вплине на визначення вихідних даних ситуації.

Осмислюючи ситуацію та визначаючи роль фахівця в ній, можна виявити, як почуття, переконання, цінності, погляди майбутнього фахівця можуть вплинути на клієнта [8]. На цьому етапі студент вчиться зіставляти теоретичні знання з конкретною ситуацією, відбирати, аналізувати, узагальнювати інформацію за ступенем важливості, прогнозувати подальші власні дії та дії клієнта, визначати, як скоординувати роботу інших структур, які могли б допомогти розв'язати проблему. Організація роботи студента у такий спосіб, безперечно, впливатиме на формування когнітивних, прогностичних, діагностичних умінь.

Наступний етап моделі «замкнутого кола» — відображення. Тут педагог-наставник допомагає студенту зіставити ситуацію, що виникла, із власними суб'єктивними реакціями, тобто проходить процес осмислення ситуації, що складається.

На основі культурних, соціальних цінностей студента з'ясовуємо його ставлення до ситуації. Внаслідок цього перебудовується структура минулого досвіду особистості.

Використовуючи інформацію про ситуацію, ставлення до неї, студент сприймає її та прогнозує подальші дії. Тобто на етапі відображення почуття, переконання та припущення піддаються критичному осмисленню стосовно їхнього впливу на систему клієнта й ефективного професійного втручання [8]. На цьому етапі студент оцінює ситуацію, осмислює і перебудовує структуру минулого досвіду особистості, орієнтує її на ситуацію майбутнього професійного використання знань. У цій точці аналіз та оцінка ситуації здійснюється під впливом нового досвіду і нових знань.

Наступний етап кола — поєднання. На цьому етапі педагог-наставник, працівник соціальної служби допомагає студентові окреслити коло знань, які прояснять ситуацію, усвідомити суб'єктивну реакцію на ситуацію, використати знання для прогнозування професійних дій. Тут важливо допомогти студенту зрозуміти ситуацію та раціоналізувати мислення [8].

Для керівника практики важливо знати, чи може студент виявити сутність проблеми, наскільки вміє мислити критично, як на основі життєвого досвіду, ціннісних орієнтацій, власних досліджень уміє поєднати теорію з практикою.

Наступний етап «замкнутого кола» — професійне реагування. Професійне реагування — це реалізація плану професійного втручання з метою розв'язання конкретної ситуації.

Як підкреслюють Н. Гайдук, Н. Микитенко, для кожного із чотирьох етапів «Замкнутого кола» інформацію, яку шукають, можна розділити на категорії за чотирма факторами: психосоціальні, інтерактивні, контекстуальні та організаційні. Студент і клієнт зосередяться на найважливіших чинниках, що можуть змінюватися з часом. Після одержання нової інформації, соціальний педагог/соціальний працівник повторює рух по колу доти, поки ситуація не зміниться.

Ефективним шляхом формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників є спільна робота студента й консультанта за таким алгоритмом:

1. Опора на академічну роботу студента, яку він виконував у процесі навчання вищого начального закладу, ознайомлення та аналіз практикумів з питань майбутньої соціально-педагогічної діяльності, які виконував студент самостійно;
2. Проведення бесід зі студентом з питань розв'язання соціально-педагогічних ситуацій, у результаті яких формується власне бачення ним цього процесу;
3. Демонстрація розв'язання соціально-педагогічних ситуацій на конкретних прикладах;
4. Проведення консультативних зустрічей з питань роботи студента-практиканта з клієнтом;
5. Рефлексивний аналіз важкого випадку із практики;
6. Розігрування рольових ігор;
7. Використання аудіо- та відеозаписів із подальшим обговоренням.

Поетапність виконання дій, а відтак і ефективне формування професійних умінь забезпечує знаково-контекстне навчання, (А. Вербицький). Сутність його полягає в тому, що набуття умінь здійснюють поступово від отримання інформації, осмислення її, використання у змодельованих ситуаціях і лише тоді у реальних умовах. Причому перехід інформації у практичну дію здійснюється опосередковано, через її осмислення. Особливість контекстного навчання полягає у тому, що постійно відтворюється зміст майбутньої професійної діяльності. Логічна структура процесу навчання проходить три фази: навчальна діяльність — засвоєння усвідомлення інформації про професійну діяльність; квазіпрофесійна діяльність передбачає моделювання змісту майбутньої праці і у процесі педагогічної практики реалізуються форми професійної діяльності. Усе вищезазначене свідчить, що впровадження моделей розв'язання соціально-педагогічних ситуацій, які відображають поетапність засвоєння професійних умінь ефективно впливають на їх формування.

Однією з педагогічних умов, що позитивно вплине на процес формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників є актуалізація рефлексивної здатності студентів як суб'єктів фахової підготовки.

Оскільки рефлексію трактують як аналіз особистістю власної свідомості, діяльності, поведінки, спілкування та, відповідно, аналіз інших у минулому, теперішньому і майбутньому, тоді ми можемо стверджувати, що, актуалізуючи цей процес у студентів, можна виявляти власні успіхи, прогалини, недоліки, бачити проблеми інших. А за умови сформованої позитивної мотивації студента до діяльності, це спонукатиме до корекції його дій та дій інших, що і вплине на формування професійних умінь.

Формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників здійснюється поетапно завдяки певним циклам. Усередині кожного з них проходить зміна певних етапів росту професійних умінь, відносна тривалість яких залежить від сукупності обставин зовнішнього середовища. Це можна пояснити так. Студент спочатку оцінює свої вміння як достатньо сформовані при стабільності зовнішнього середовища. Наприклад, в умовах аудиторного заняття у штучно створених ситуаціях студент аналізує, визначає проблему, мету, розв'язує, зіставляє з прогнозом, рефлексує і при цьому діє за певним шаблоном, переносячи цей шаблонний алгоритм дій в умови іншого середовища. У цей час створюються суперечності між тим, що студент виконує і тим, що в реальних умовах цей алгоритм дій спричиняє невдачу. Тоді знання, вміння, які використовувались в одних умовах, переосмислюються і у процесі нової практичної діяльності перетворюються в якісно нові, більш удосконалені.

Наступний крок забезпечує рефлексію майбутнього фахівця на власний досвід. Аналіз досвіду передбачає мисленнєве перетворення його результату під іншим кутом зору — з позицій фахівця із уже сформованим рівнем професійних умінь.

Ми розглядаємо рефлексивну здатність як механізм, який дозволяє суб'єкту зафіксувати наявний рівень професійних умінь, оцінити рівень їхньої сформованості, визначити перспективи подальшого їхнього удосконалення.

На початковому, задовільному рівнях сформованості професійних умінь актуалізація рефлексивної здатності студентів як суб'єктів фахової підготовки здійснюється завдяки організації та проведенні тренінгів. Під час цих занять проходить інтенсивне осмислення і переосмислення учасниками стереотипів свого досвіду аж до їхнього подолання, а також формування інтелектуальних, особистісних новоутворень. Прийоми психологічних контрастів, культурних аналогів, створення рефлексивного світу дозволяє створити рефлексивне середовище і забезпечити процес конктруктивного перетворення глибинних особистісних соціальних і професійних стереотипів учасників тренінгу.

Процес побудови рефлексивного тренінгу має таку послідовність: 1) актуалізація потреб учасників у професійному розвитку; 2) актуалізація стереотипів, які перешкоджають реалізації власного потенціалу, методика їх подолання; 3) «проживання» різних моделей можливого професійного розвитку; 4) оволодіння прийомами конструктивного професійного розвитку; 5) визначення сфер застосування цих прийомів у практичній діяльності.

На достатньому, оптимальному рівнях сформованості професійних умінь з метою актуалізації рефлексивної здатності студентів як суб'єктів майбутньої фахової підготовки використовували такі **методи:** психолого-педагогічний аналіз професійної діяльності соціальних педагогів/соціальних працівників, спостереження, анкетування, інтерв'ю, моделювання соціально-педагогічних ситуацій, експериментальне навчання, відеотренінг, розвивальні методи ігрорефлексії і рефлепрактики (розв'язання самодіагностичних, мислительських завдань, метод рефлексивних інверсій, контент-аналіз відеопродукції, рефлексивні вправи).

Робота була побудована за певною схемою: 1) діагностика самооцінки власних професійних умінь, лекційно-практичні заняття, спрямовані на осмислення себе як особистості, індивідуальності, як суб'єкта професійної діяльності; 2) відеотренінг професійних умінь; 3) рефлепрактичні заняття (з використанням відеоапаратури), які виконують діагностичну і розвивальну ролі стосовно професійно важливих умінь майбутнього соціального педагога/соціального працівника. Рефлексивні групові практикуми, ігри-моделювання, тренінги професійного зростання. Наведемо приклад методики, що демонструє проведення рефлексивного аналізу важкого випадку із практики студента.

Позиція суб'єкта відносно діяльності сприяє розвитку професійних умінь. Будучи суб'єктом, майбутній фахівець виконує дії тільки тоді, коли у його свідомості з'являється образ бажаного результату. Передбачуваний у цілях результат подається як проблема, розв'язання якої спричиняє розвиток особистості, здатної осягати власну міру об'єкта відповідальності і діяти відповідно до цієї міри, що забезпечує актуалізацію творчого потенціалу студентів, стимулює їх до професійного росту, самореалізації у професійній діяльності і тому результативно впливає на формування професійних умінь.

Отже, рефлексія дає можливість майбутньому соціальному педагогу займати надситуативну позицію, зафіксувати проміжний результат сформованості професійних умінь, співвіднести тимчасові плани їх розвитку з минулими, сьогоднішніми і майбутніми, визначити перспективи удосконалення їх.

Професійні вміння формуються як у процесі стихійно-повсякденної практичної діяльності на рівні буденної свідомості, так і в процесі усвідомленої професійної роботи і навчання на рівні науково-теоретичної свідомості. Як зазначає Л. Спірін, уміння завжди узагальнені, що дозволяє переносити їх, використовувати в різних ситуаціях діяльності, під час вирішення певної групи завдань [6]. Обґрунтовуючи педагогічну умову, оптимізація розвитку морально-гуманістичних якостей гуманістичних майбутнього соціального педагога/соціального працівника, ми спирались на дослідження Е. Гришина [4], Л. Спіріна [6]. Науковці доводять, що специфіка функціональних педагогічних умінь полягає в тому, що вони завжди виражають відношення суб'єкта виховання до об'єкта виховання (педагога до вихованця), а отже, містять у собі професійно-

етичну сторону. Педагогічні вміння як суб'єктивний людський фактор функціонують на базі моральної вихованості суб'єкта виховання, його світогляду і рис характеру, а тому вони виявляють ідейні, ділові і моральні особистісні якості в змісті його дій [6]. Звідси випливає думка про те, що лише високо моральна особистість може виконувати роботу якісно, професійно, як фахівець, а отже, буде прагнути до удосконалення професійних умінь.

Підготовка студентів до виходу на практику ґрунтується на прищепленні таких моральних якостей як: сумління, обов'язок, честь, відповідальність, безкорисливість, альтруїзм, справедливість, доброта.

Із цією метою необхідно створити таке середовище (спочатку в групі, на факультеті, в університеті), де б студент міг виявити ці риси. Цього можна досягти за допомогою включення їх безпосередньо у моральну діяльність. І лише на основі отриманого морального досвіду у студента з'явиться бажання набувати професійних умінь та навичок. Зміст роботи з формування моральної свідомості та практики студентів як важливої передумови формування професійних умінь ми визначили у таких аспектах: у процесі вивчення навчальних дисциплін, у період соціально-педагогічної практики, у суспільно-моральній діяльності.

У змісті програми навчальних дисциплін ми зафіксували теми, розгляд яких найбільше сприятиме моральному росту майбутнього фахівця, а тому поряд із вивченням основних категорій, понять, студенти засвоюють норми моралі і на цій основі формують ціннісні орієнтації, збагачують особистісне зростання морально-гуманістичним змістом.

Контент-аналіз навчальних дисциплін дав можливість визначити виховний потенціал соціально-педагогічних, соціально-психологічних дисциплін. Студенти, поряд із засвоєнням методів, прийомів взаємодії, спілкування, впливу, формують моральний досвід через постановку студента в позицію морального вибору, моральної оцінки вчинків, відчуття різних життєвих ситуацій. Саме через такий підхід пробуджуються паростки альтруїстичних рис та емпатійних станів особистості. Тут створюються умови, де формується гуманне ставлення до іншого через стан власної душі, через такі властивості, як взаємодопомога, великодушність, взаєморозуміння, взаємоповага.

Такі методи організації навчання сприяють виробленню у майбутніх фахівців гуманістичних поглядів на життя, прагнення усвідомити цінність людського життя і потребу в тому, щоб навчитись правильних способів допомогти усвідомити це тим, хто зустрічався із такими проблемами у реальному житті, а також слугують формуванню у студентів таких моральних рис, як доброта, великодушність, толерантність, справедливість, милосердя. Це, безумовно, є міцним підгрунтям для спонукання студента до формування професійних умінь.

Оволодіння морально-гуманістичними цінностями створює сприятливе середовище для входження у професію, для усвідомлення себе в ній духовно і практично вільною індивідуальністю.

Одним із аспектів виховної роботи з формування властивостей особистості є включення студентів у моральну діяльність. Студенти постійно стають учасниками благодійних акцій: «Почуй мене», «Не будь байдужим», «Повір у себе», а також організаторами заходів на рівні групи, інституту, міста. Фестиваль «Ми різні — ми рівні», «Не продавайся, молодь», «День боротьби з насиллям», «Молодь проти Сніду», «Скажи наркотикам: НІ!». Тут вони мають можливість розумом і серцем доторкнутись до дитячих трагедій, виразити власне ставлення до скаліченої людської долі, проявити співчуття, прийти на допомогу. Організатори акції мали на меті формування комунікативних умінь, які характеризуються високим рівнем комунікабельності, вміння співвіднести свої можливості із особливостями справ, рівнем їхньої складності, умовами їхнього проведення. Так формується самостійність, організованість, наполегливість, відповідальність. Організатори таких заходів навчаються взаємодіяти із різними громадськими організаціями, об'єднаннями, установами, і, як результат, студенти набувають умінь, що дозволяють успішно організовувати освітню та операційно-орієнтовану діяльність. Тут є всі умови для забезпечення трансляції соціальних знань у процес соціально-педагогічної діяльності.

Важливим напрямом роботи соціальних педагогів/соціальних працівників є волонтерський рух, до участі в якому залучають студентів — майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників з першого року навчання у вищому навчальному закладі. Волонтерський рух — важлива умова формування морально-гуманістичних цінностей особистості майбутнього фахівця. Добровільно, за покликом серця студенти безоплатно надають допомогу та послуги інвалідам, хворим людям, які опинились у складній життєвій ситуації.

Формуванню рис благородної, гуманної, доброзичливої, добропорядної емпатійної особистості сприяє метод прикладу. Ми визначили кращих соціальних педагогів/соціальних працівників як наставників у період практики, знайомили студентів із досвідом роботи. Вони демонстрували свій досвід, розглядаючи конкретні приклади із практики роботи, власним прикладом показували самовідданість справі, альтруїзм, великодушність, прагнення допомогти нужденному. Соціальні педагоги робили акцент на тому, що поштовхом до удосконалення професійних умінь є, насамперед, сформовані гуманні мотиви. У цьому — особливість соціально-педагогічної роботи.

Ще один важливий метод, який використовували у роботі для формування морально-гуманістичних рис, — це переконання. Тут необхідно навести аргументи, факти і приклади, які б переконували в тому, що морально-гуманістичний компонент — це частинка майбутньої професії соціального педагога/соціального працівника. Адже з перших днів роботи в установі він зіткнеться із чиєюсь нелегкою життєвою ситуацією, яку з черствим серцем, байдужістю не відчуєш, не проживеш.

Результати розвитку моральних рис особистості ми можемо побачити на захисті педагогічної практики, де студенти демонструють творчі роботи, захищають проекти, у яких відчувається щире співчуття до

людських проблем, прагнення змінити їхнє життя на краще. А щоб це можна було зробити, необхідно бути гарним фахівцем, а отже, удосконалювати професійні вміння.

Покликаючись на теоретичні положення висвітлені вище ми можемо зробити такі **узагальнення**:

У структурі педагогічної практики простежуємо структуру поетапного засвоєння діяльності.

Мета педагогічної практики має визначатись за її видами і передбачати формування загальнопедагогічних та спеціальних умінь.

Зміст педагогічної практики повинен відображати і забезпечувати засвоєння майбутніми фахівцями всіх компонентів діяльності соціального педагога/соціального працівника.

Організаційно-методичне забезпечення має бути спрямоване на створення оптимального суб'єкт-суб'єктного середовища (вільний вибір установи для проходження студентом практики; поєднання теоретичних знань та практичних умінь, здобутих в аудиторії з реаліями практики; співробітництво всіх учасників практичної підготовки — координатора практики, викладача ВНЗ — керівника, студента, працівника соціальної установи — наставника; використання різних форм навчання студентів — індивідуальної, групової).

Список використаних джерел:

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: [для пед. спец. высш. учеб. заведений]. Москва: Просвещение, 1990. 141 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1991. 479 с.
3. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. — Москва: 1971. 272 с.
4. Гришин Э. А. Теория и практика профессионально-этической подготовки учителя в системе высшего педагогического образования: дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Москва, 1981. — 342 с.
5. Соціальна робота: практична підготовка студентів на освітньо-кваліфікаційному рівні « бакалавр»: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Львів : Вид-во Нац. університету «Львівська політехніка» , 2007. 164 с.
6. Спирин Л. Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя. Ярославль, 1976. 132 с.
7. Талызина Н. Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий и проблем развития мышления / Советская педагогика. 1967. С. 28–32.
8. Холковська І. Л. Технологія діяльності соціального педагога: практикум. Вінниця: ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2007. 272 с.
9. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. Тернопіль, 2008. 43 с. укр.

УДК 378.091.12:005.336.2+005.336.5

СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ КВАЛІФІКАЦІЯ ТА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

Т. М. ГОРОХІВСЬКА

Вступ. В останні роки у науково-педагогічній літературі широко обговорюються проблеми, пов'язані з розбудовою вітчизняної освіти на сучасних цивілізаційних засадах. *Закономірно, що інноваційний характер перетворень в освіті, зокрема у вищій, ґрунтується на якості кадрового забезпечення закладів освіти, на рівні компетентності викладача, його професійно-важливих якостях,* активній роботі на рівні світових стандартів, творчому потенціалі, готовності до вільного вибору і самореалізації. Розглядаючи механізми, покликані підсилювати здатність викладача до постійного професійного розвитку, сучасна педагогічна наука прагне об'єднати їх у більш узагальнені цілісні властивості. До таких властивостей, насамперед, належать фундаментальні однопорядкові поняття, що мають змістові перетинання — професійно-педагогічна культура, педагогічна майстерність, професіоналізм, педагогічна творчість тощо. Особливе місце у цьому переліку займає професійно-педагогічна компетентність і близьке до неї поняття «кваліфікація».

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує глибоку увагу вітчизняних та зарубіжних науковців до фундаментальних основ оновлення системи вищої освіти. Напрями професійної підготовки педагогів вищої школи, теоретичні та методичні засади формування та розвитку професіоналізму, педагогічної майстерності, професійної компетентності, кваліфікації, педагогічної культури педагога розглядаються у дослідженнях В. Андрущенка, В. Бондаря, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Лозової, М. Ярмаченка та ін. Так, актуальними для нашого дослідження є публікації, пов'язані з аналізом філософсько-методологічних особливостей професійної компетентності та її розвитку (Б. Гершунський, Н. Добровольська, М. Левківський, Н. Ничкало, В. Шадриков та ін); проблемою виділення педагогічної компоненти в структурі професійної компетентності педагога (Г. Бурлака, С. Бухальська, А. Міщенко, П. Павленок, О. Холостова, Є. Шиянов та ін.); розкриттям деяких аспектів розуміння сутності та змісту, розвитку професійно-педагогічної компетентності (Т. Данилова, С. Демченко, В. Єлагіна, Л. Карпова, Т. Колодько, Т. Мельниченко, С. Мурзіна та ін.).

Сутність, особливості змісту поняття «кваліфікація» розкриваються у працях вітчизняних і зарубіжних науковців, серед яких — С. Гончаренко, Н. Гузій, О. Мельничук, С. Сисоєва та ін. Проблемі аналізу професійної кваліфікації, рівням та видам професійних кваліфікацій присвячені наукові роботи Е. Зеєра, І. Зимньої, А. Маркової, Л. Мітіної, К. Платонова та ін. Питання співвідношення кваліфікації і професійно-педагогічної компетентності виступає предметом наукового вивчення для Т. Вахрушевої, Г. Вялікової, М. Жиделєва, Н. Цирікової, Н. Щокіної та ін.

Незважаючи на те, що кількість спеціальних досліджень, присвячених обґрунтуванню підвалин професійно-педагогічної компетентності, кваліфікації, професійної кваліфікації постійно зростає, доводячи поглиблення уваги науковців до цього перспективного напряму, питання, пов'язані із пошуком однозначних підходів до трактування даних понять, їхніх структурних меж та співвідношення цих категорій у сучасних педагогічних дослідженнях потребують більшої уваги.

Мета статті — здійснення теоретичного аналізу та диференціації понять «кваліфікація» і «професійно-педагогічна компетентність» в контексті педагогічного дискурсу. Мету статті конкретизовано у наступних завданнях: проаналізувати науково-педагогічну літературу, присвячену проблемі дослідження сутності та змісту понять «кваліфікація», «професійно-педагогічна компетентність»; визначити особливості співвідношення означених дефініцій у наукових дослідженнях.

В ході проведення дослідження використовувались такі методи, як описовий (для вивчення, аналізу, опису документів, науково-педагогічних джерел), порівняльний метод (для встановлення спільних та відмінних педагогічних закономірностей).

Результати дослідження. Звернення до проблеми співвідношення понять «кваліфікація» і «професійно-педагогічна компетентність» в теорії і практиці професійної освіти викликане в першу чергу неоднозначністю розуміння дослідниками сутності та змісту цих понять, ототожненням чи взаємозаміною іншими педагогічними термінами та явищами, розширенням чи звуженням їхніх меж. Очевидно, що існуюча невизначеність у співвідношенні означених термінів призводить до непорозумінь у процесі обговорення складних наукових проблем й застосуванні теоретичних надбань у педагогічну практику.

Зупинимося на основних підходах до розуміння професійно-педагогічної компетентності і кваліфікації в контексті сучасного педагогічного дискурсу та визначимо важливі акценти співвідношення цих понять.

У сучасній педагогічній науці не існує єдиного концептуального погляду на визначення дефініції «кваліфікація», однак варто зазначити, що більшість дослідників, звертаючись до тлумачення даного поняття, з одного боку розуміють його як складну інтегровану якість особистості, яка визначає можливість здійснювати певну діяльність, а з іншого — пов'язують кваліфікацію фахівця зі змінами у його професійній

© Т. М. ГОРОХІВСЬКА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

освіті під впливом факторів оточуючого середовища. Так, С. Гончаренко визначає кваліфікацію (від. лат. quails — якість, facio — роблю) як ступінь і вид професійної підготовки працівника, наявність у нього знань, уміння і навичок, необхідних для виконання ним певного виду роботи [3, с. 158].

Н. Гузій пов'язує термін «кваліфікація» з якісними характеристиками професійної праці [11, с. 110]. Описуючи ланцюг «професійна група спеціальностей — педагогічна спеціальність — педагогічна спеціалізація — педагогічна кваліфікація», І. Ісаєв, В. Сластьонін розуміють останню як рівень і вид професійно-педагогічної підготовки, яка характеризує можливості спеціаліста у вирішенні визначеного класу завдань [15].

С. Сисоєва [14], розглядаючи базові поняття процесу стандартизації (професія, кваліфікація, уміння, знання, стандарт професійної кваліфікації), зауважує, що дефініційним для означених понять є поняття «професія», яку авторка характеризує як «сукупність завдань, виокремлених в умовах суспільного поділу праці, які вимагають від працівника відповідної кваліфікації» [14, с. 186]. При цьому кваліфікацію С. Сисоєва розуміє як сукупність (комплекс) знань, умінь і сукупність психологічних рис особистості.

О. Дубасенюк, узагальнюючи вітчизняні і зарубіжні дослідження сутності кваліфікації, характеризує цей термін як інтегральну характеристику особистості, що визначає її здатність вирішувати проблеми та типові завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навального і життєвого досвіду та відповідно до засвоєної системи цінностей [5, с. 12].

Кваліфікація, як соціально-економічна характеристика рівня розвитку здатності виконання робітником його трудових функцій у процесі діяльності і рівень отриманої освіти, засвідчується відповідним документом про освіту державного зразка, посвідченнями різноманітних курсів підвищення кваліфікації. Відповідно до рівня освіти, як завершеного етапу освіти, що характеризується рівнем складності освітньої програми, сукупністю компетентностей, визначених стандартом освіти та відповідністю певному рівню Національної рамки кваліфікацій, фахівцю присвоюється освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого бакалавра, бакалавра, магістра, вчені ступені (доктора філософії, доктора наук). Водночас, індивідуальні особливості кваліфікації фахівця враховуються під час встановлення кваліфікаційних вимог до посад, присвоєння категорій, розрядів, призначення на посади, а також закладаються у систему ставок і тарифів оплати праці, заохочень фахівців.

В роботах І. Зимньої, А. Маркової, Л. Мітіної, К. Платонова, С. Сисоєвої, Е. Зеєра та ін. [6; 9; 10; 14] зустрічається поняття «професійна кваліфікація», яке за змістовним навантаженням тотожне поняттю «професійна компетентність». На нашу думку, це пояснюється тим, що сьогодні найбільш розповсюдженою формою підвищення професійної компетентності залишаються курси підвищення професійної кваліфікації.

Кваліфікаційні можливості фахівця залежать від декількох факторів — отриманої освіти, індивідуальних властивостей, досвіду діяльності, результатів роботи і виражаються через рівні та ступені кваліфікації. Вважаємо, що в контексті теми нашого дослідження доречно згадати польський досвід опрацювання Стандартів Професійних Кваліфікацій (PSKZ). Виходячи з того, що професійні кваліфікації можуть існувати на декількох рівнях, польські науковці характеризують їх, використовуючи досвід Великої Британії відповідно до стандартів професійних компетентностей NVQ (National Vocational Qualification) та рівнів кваліфікацій, прийнятих країнами-членами Європейського Союзу: перший рівень (кваліфікації, необхідні для виконання простих завдань, які реалізуються для використання їх як основи для виконання більш спеціальної діяльності); другий рівень (кваліфікації, необхідні для виконання складних завдань у типових ситуаціях); третій рівень (кваліфікації, необхідні для виконання складних завдань у типових і проблемних ситуаціях); четвертий рівень (кваліфікації, необхідні для виконання великої кількості різноманітних складних завдань (технічні, організаційні, спеціальні завдання для визначеної сфери професійної діяльності); п'ятий рівень — (кваліфікації, необхідні для виконання складних завдань у проблемних ситуаціях, що вимагають прийняття стратегічного рішення) [18, с. 68–70]. Розуміємо, що виокремлення рівнів кваліфікації вказує на рівень професійної компетентності фахівця, як здатності використання кваліфікації у ефективному виконанні професійних завдань.

Останнім часом у науковій літературі розглядається поняття «ключова кваліфікація». Так, Е. Зеєр, досліджуючи проблему компетентнісного підходу у модернізації професійної освіти, ключові кваліфікації розуміє як особистісні і міжособистісні якості, здібності, уміння і навички, які обумовлюють продуктивність діяльності спеціаліста у різноманітних ситуаціях професійного життя [6, с. 63]. Автором розроблено рівневу структуру ключових кваліфікацій:

- якості вузького радіусу дії (функціональні) — характеризують окремо визначену професію чи спеціальність;
- середнього радіусу дії (поліфункціональні) — спрямовані на успішну діяльність спеціаліста у професійному середовищі;
- широкого радіусу дії (екстрафункціональні) — метапрофесійні якості, не пов'язані з конкретними професійними функціями [6, с. 65].

Представимо основні підходи вітчизняних та зарубіжних науковців до інтерпретації поняття «професійно педагогічна компетентність». На даний час у наукових джерелах і документах відсутня єдина класифікація видів компетентностей. Більшість авторів вважають, що компетентність визначається не тільки якістю та об'ємом професійних знань, умінь і навичок, але й досвідченістю, яка характеризується здатністю передбачати та уникати помилок у трудовій діяльності. Вперше на досвіді педагогічної діяльності компетентність як інтегративну якість особистості розглядає Н. Кузьміна у своєму дослідженні [8].

Серед вітчизняних науковців, які з 90-х рр. XX ст. почали займатись вивченням професійної компетентності — С. Гончаренко, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Мудрик, Н. Ничкало, Т. Руднєва, Г. Стайнов та ін.

Так, Н. Ничкало професійну компетентність визначає як сукупність знань і вмінь, необхідних для професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [12, с. 149]. Як складне утворення, що включає комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність і ефективність побудови освітнього процесу, розглядає професійну компетентність В. Адольф [1, с. 21]. Підкреслимо, що єдиного підходу до трактування даної категорії серед дослідників до сьогодні немає.

Зважаючи на те, що кожна компетентність виявляється у діяльності, доцільним є професійну компетентність викладача співвідносити з педагогічною діяльністю, тим самим виокремлюючи педагогічну компоненту у структурі означеного поняття. Так, на думку Л. Мітіної, педагогічна компетентність містить «знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації у діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості» [10, с. 46]. В якості основних елементів педагогічної компетентності Н. Кузьміна виокремлює спеціальну, методичну, психолого-педагогічну, диференціально-психологічну компетентності, рефлексію педагогічної діяльності або аутопсихологічну компетентність [8].

Одним із видів професійної компетентності, на якому базується зрілість людини у педагогічній професійній діяльності, є професійно-педагогічна компетентність, яку сучасні науковці трактують як багатозначну категорію, доцільність введення якої обумовлюється широтою її змісту, інтегративною характеристикою, що об'єднує такі поняття як «педагогічна компетентність», «професійна компетентність», «кваліфікація», «професіоналізм». Проведений аналіз основних підходів до тлумачення поняття «професійно-педагогічна компетентність» дозволяє стверджувати, що більшість науковців визначає цей термін через систему компонентів, що забезпечують успішне виконання навчальних і виховних функцій педагогом. Так, В. Єлагіна, І. Зимняя, А. Маркова, Л. Мітіна та ін. дану компетентність розуміють як інтегральну професійно-особистісну характеристику педагога, що включає теоретичну і практичну готовність до виконання професійних функцій, а також суб'єктивні якості особистості, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності.

Н. Кузьміна професійно-педагогічну компетентність визначає як сукупність умінь педагога (суб'єкта педагогічного впливу) особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань [8, с. 90]. С. Демченко цю компетентність викладача характеризує як складну багаторівневу стійку структуру його психічних рис, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для викладача особистісних якостей і має такі суттєві ознаки: мобільність, гнучкість і критичність мислення [4].

Варто зазначити, що категорія професійно-педагогічної компетентності викладача визначається головним чином рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованими прагненнями до неперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи і представляє собою канал професійного розвитку педагога.

Принагідно зауважимо, що у науковій літературі спостерігається відсутність однозначного підходу до проблеми співвідношення кваліфікації з професійно-педагогічною компетентністю викладача. Зупинимось на деяких важливих наукових позиціях.

На думку Т. Вахрушевої, Л. Кайдалової зміст професійної компетентності педагога визначається освітньо-кваліфікаційною характеристикою, що представляє собою нормативну модель компетентності педагога, відображаючи науково-обгрунтовану систему професійних знань, умінь і навичок [7]. Л. Хорунжа стверджує, що професійна компетентність — це вищій рівень фахової кваліфікації викладача [11, с. 249].

На думку А. Маркової [9], присвоєння кваліфікації фахівцю вимагає від нього не професійного досвіду, а відповідності набутих у процесі професійного навчання знань і умінь освітньому стандарту. Тому кваліфікація — це ступінь і вид професійної навченості (підготовленості, грамотності), який дозволяє фахівцю виконувати діяльність на відповідному робочому місці. Таким чином, фахівець набуває кваліфікацію раніше, ніж починає здобувати відповідний професійний досвід і професійну компетентність. Підтвердженням цієї думки є позиція Ю. Рашкевича, який, аналізуючи понятєво-термінологічний апарат в рамках опису компетентнісного підходу до створення та реалізації освітніх програм нового покоління, наводить визначення кваліфікації (Qualification) як офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується відповідним документом про вищу освіту (Закон України «Про вищу освіту») [13, с. 156].

Водночас Е. Зеєр розглядає компетентності, компетенції і метапрофесійні якості як нові освітні конструкти одного ряду, об'єднані у метаосвітній концепт — ключові кваліфікації. Таким чином, ключові кваліфікації — це метапрофесійні утворення широкого радіусу використання, що складаються з базових компетентностей, ключових компетенцій і метапрофесійних якостей [6, с. 5].

Дещо іншу точку зору знаходимо у дослідженні Н. Цирікової, яка визначає професійно-педагогічну компетентність викладача як інтегративну характеристику професіоналізму і кваліфікації, що представляє собою динамічну єдність цінностей, грамотності і рефлексії, спрямовану на усвідомлене регулювання процесу засвоєння, трансляції і створення зразків поведінки культуротворення, в основу яких покладено психолого-педагогічні закони розвитку особистості і суспільства [16].

Чимало авторів розглядають поняття «кваліфікація» і «професійно-педагогічна компетентність» як однопорядкові, синонімічні категорії. Так, на думку М. Жиделєва [17], істотними ознаками кваліфікації (компетентності) є рівень, що визначається комбінацією наступних критеріїв: рівень засвоєння знань і умінь (якість знань і умінь); діапазон і широта знань і умінь; здатність виконувати спеціальні завдання; здатність

до раціональної організації і планування своєї діяльності; здатність використовувати знання у нестандартних ситуаціях [17, с. 420].

Зауважимо, що, незважаючи на неоднозначність понять «кваліфікація» і «професійно-педагогічна компетентність», у процесі підвищення означені категорії можуть використовуватись у однаковому розумінні. На нашу думку, це викликано тим, що підвищення рівня кваліфікації є неможливим без зростання на рівні професійно-педагогічної компетентності, а підвищення рівня професійно-педагогічної компетентності у свою чергу призводить до розширення професійної кваліфікації.

Більшість науковців в основу кваліфікації вкладають професійні знання, які в умовах середовища, що динамічно розвивається, швидко застарівають («скорочення життєвого циклу знань» [14, с. 202], «період напіврозпаду компетентності» [6, с. 63]) і потребують оновлення. Тому поняття «компетентність» ми вважаємо більш широким, ємним, ніж кваліфікація; поняттям, що включає в себе як функціонально-професійний, так і особистісний фактори [2].

Висновок. Здійснений теоретичний аналіз провідних наукових підходів до сутності дефініції «кваліфікація» в контексті її співвідношення з професійно-педагогічною компетентністю викладача дає можливість стверджувати: одним із видів професійної компетентності на якому базується зрілість людини у професійній діяльності є професійно-педагогічна компетентність, саме вона виступає визначальним компонентом успішності професійної діяльності викладача закладу вищої освіти; кваліфікація відображає ступінь розвитку особистості у трудовій сфері її життєдіяльності, визначає її соціальний статус і має економічні показники, що виступає відмінною ознакою від професійно-педагогічної компетентності; професійно-педагогічна компетентність представляє собою вищій рівень фахової кваліфікації викладача

Доцільні напрямки подальших розвідок полягають у з'ясуванні проблеми характеристики методів навчання, спрямованих на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография . Красноярск: Изд-во КГПУ, 1998. 310 с.
2. Вяликова Г.С. Стимулы формирования профессиональной компетентности учителя: монография. М.: МГОУ, 2006. 165 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: «Либідь», 1997. 375 с.
4. Демченко С.О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2005. 20 с.
5. Дубасенюк О.А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. *Зб. наук. праць молодих дослідників* / за заг. ред. О.С. Березюк, Л.О. Глазунової. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 10–16.
6. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный поход: учеб. пособие. М.: Московский психолого-социальный інститут, 2005. 216 с.
7. Кайдалова Л.Г., Щокіна Н.Б., Вахрушева Т.Ю. Педагогічна майстерність викладача: навчальний посібник. Х.: Вид-во НФаУ, 2009. 140 с.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 119 с.
9. Маркова А. К. Психология труда учителя. М. : Просвещение, 1994. 192 с.
10. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.
11. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / керівн. авт. кол. Н.В. Гузій. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 432 с.
12. Професійна освіта: Словник : навч. посіб. / Уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. К. : Вища шк., 2000. 380 с.
13. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів: Видавництва Львівської політехніки, 2014. 168 с.
14. Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: Монографія. Хмельницький: ХГПА, 2008. 324 с.
15. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр "Академия", 2013. 576 с.
16. Цырикова Н.П. Формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателя вуза непедагогического профиля в процессе педагогической деятельности : автореф. на соискание науч. степени канд. пед.наук: 13.00.08. Магнитогорск, 2007. 25 с.
17. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / науч.-ред.совет: С. Я. Батышев и др. М. : Проф. образование,1998. Т. 1. 568 с.
18. Kwiatkowski Stefan M. Ksztalcenie zawodowe — wyzwania, priorytety, standardy. Warszawa: IBE, 2006. 88 s.

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ МЕДИКО-БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Л. В. КЛЕЦЕНКО

Вступ. Головним джерелом мотиву діяльності особистості є потреба, саме вона породжує інтерес. Тому для практичної реалізації освітніх вимог сьогодення при побудові навчального процесу слід дбати про особистісну значимість професійного здоров'я для кожного студента, розуміння його як необхідної і привабливої особистісної потреби, не послаблюючи при цьому орієнтацію останнього на задоволення суспільних потреб, тобто суспільно-корисну діяльність. Зважаючи на це, традиційні освітні завдання формування базових професійних компетенцій (знань, вмінь і навичок) для ефективного формування мотивації професійного здоров'я недостатні, їх необхідно поєднувати з елементами всебічної професійної соціалізації майбутніх фізичних терапевтів, тобто формуванням відповідного суспільним цінностям світогляду, мотивації поведінки. Зокрема Г. Грибан зазначає, що крім знань та вмінь основними критеріями готовності майбутніх спеціалістів до оздоровчої діяльності є мотивація [1, с. 37].

Мотивація є синтезом інтелектуальних знань особистості і зовнішніх стимулів, які визначають засоби дії, спонукають до суспільно-корисної діяльності та орієнтують на досягнення власних і суспільних цілей; це самосвідоме тяжіння до задоволення потреб, успіху в житті і надання суспільству користі. Система мотивації професійного здоров'я в ідеалі повинна забезпечувати як задоволення потреб працівника, так і успішне задоволення суспільних потреб останнім, тобто соціальне здоров'я.

Деякі аспекти формування мотивації професійного здоров'я майбутніх спеціалістів розкриті в якості підходу до розуміння явища мотивації як процесу (Є. П. Ільїн, Т. С. Кудріна, Х. Хекхаузен) та мотиваційної сфери як системи мотиваційних утворень (Р. С. Нємов, В. І. Ковальов), вчення про учбову мотивацію (П. М. Якобсон), вчення про аксіогенез особистості у процесі навчання у вищому навчальному закладі (Г. К. Радчук, З. С. Карпенко), положення про мотивацію та її суб'єктивність у контексті розвитку особистості й індивідуальності (О. П. Сергєєнкова).

Чимало сучасних провідних науковців висвітлюють у своїх наукових працях різноманітні аспекти підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах (Н. О. Бєлікова, Г. М. Бойко, Т. В. Бойчук, Т. М. Бугеря, Л. Б. Волошко, А. М. Герцик, С. В. Гук, П. Б. Джуринський, В. В. Клапчук, В. В. Крупа, В. О. Кукса, І. М. Ляхова, І. І. Маріонда, В. М. Осіпов, О. В. Погонцева, В. А. Поліщук, Є. Н. Приступа та А. С. Вовканич, Н. Н. Сєтяєва, Л. П. Сущенко та ін.).

Аналіз зазначених праць свідчить: попри ґрунтовне опрацювання вченими окремих аспектів підготовки майбутніх фізичних терапевтів, на сьогодні недостатньо розкрита сутність формування мотивації професійного здоров'я майбутніх фізичних терапевтів при вивченні медико-біологічних дисциплін як педагогічної проблеми.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування мотивації професійного здоров'я майбутніх фізичних терапевтів при вивченні медико-біологічних дисциплін.

Для реалізації зазначеної мети ми поставили перед собою такі **завдання**: 1) на основі аналізу філософської, психологічної й педагогічної літератури визначити теоретичні засади мотивації професійного здоров'я; 2) виявити стан сформованості мотивації професійного здоров'я у майбутніх фізичних терапевтів; 3) обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування мотивації професійного здоров'я у майбутніх фізичних терапевтів.

Методи дослідження. У ході дослідження використовувалися такі методи: *теоретичні* — системний аналіз педагогічної, психологічної, філософської, спеціальної літератури, вивчення і узагальнення науково-методичної літератури (з метою систематизації і узагальнення теоретичних знань у сфері формування мотивації професійного здоров'я); *емпіричні* — педагогічне спостереження, анкетування, тестування, бесіди, самооцінка, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний) для оцінки рівня сформованості мотивації професійного здоров'я на різних етапах дослідження.

Перед початком експерименту, для визначення мотивації професійного здоров'я майбутніх спеціалістів, нами було проведене анкетування. При розробці анкети ми дотримувалися основних вимог до анкетування в практиці проведення педагогічних досліджень [2, с. 144−149]. Беручи до уваги попередній педагогічний досвід, який свідчить про необхідність для змістовніших і повніших відповідей включення в анкету невеликої кількості запитань [2, с. 146], в анкеті щодо визначення мотивації професійного здоров'я ми поставили чотири запитання, що були спрямовані на визначення таких аспектів: аналізу розуміння студентами суті поняття «професійне здоров'я»; аналізу ставлення до здорового способу життя; аналізу спрямованості мотивів; аналізу специфіки мотивів до дотримання (недотримання) здорового способу життя.

Аналіз розуміння студентами суті поняття «професійне здоров'я» проводився таким чином: студентам пропонувалося з дванадцяти складових обрати найбільш важливі для підтримання професійного здоров'я або запропонувати свій варіант відповіді. Кожна з запропонованих складових відповідала певному компоненту здоров'я (фізичному, духовному чи психічному). Фізичний компонент уособлював збалансо-

© Л. В. КЛЕЦЕНКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

ване харчування, відсутність шкідливих звичок, особисту гігієну та здоровий сон, режим праці та відпочинку, активний відпочинок; психічний — саморегуляцію психічного стану, відсутність конфліктів, гігієну розумової праці, дотримання суспільних норм; духовний — духовність, моральну чистоту, принесення користі суспільству, успішну професійну діяльність. Студенти зі сформованою ціннісною свідомістю мали у виборі найбільш важливих компонентів професійного здоров'я однакову увагу звернути на всі три складові (фізичну, психічну, духовну), оскільки останні тільки в своїй єдності свідчать про повну сформованість зазначеної професійної цінності. Обробка результатів дослідження за допомогою методу статистичного критерію χ^2 для доведення ефективності експериментального дослідження.

Матеріали дослідження. Одним з основних засобів розвитку майбутніх спеціалістів та формування в них мотивації професійного здоров'я є зміст навчання, який визначається метою і завданнями освіти на певному етапі розвитку суспільства та є основою формування професійної компетентності — бази мотивації професійного здоров'я. Зміст освіти зі здоров'язбереження в нашому розумінні — це система наукових компетенцій, оволодіння якими забезпечить всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей студентів, формування їх світогляду, моралі та поведінки, підготовку до здорового та безпечного суспільного життя. Він включає в себе чотири компоненти: досвід пізнавальної діяльності (знання), досвід виконання відомих способів діяльності (вміння діяти за зразком), досвід творчої діяльності (прийняття нестандартних рішень в нетипових ситуаціях) та позитивну мотивацію професійного здоров'я (оптимальне поєднання індивідуальних та суспільних потреб). Перераховані компоненти змісту освіти тісно взаємопов'язані: без знання не буває вміння, на основі знань і вмінь здійснюється творча діяльність, а в діяльності виражаються ідеали і переконання особистості, тобто її світогляд, мотивація поведінки. Особистість стає професіоналом, майстром своєї справи в міру того, як опановує систему знань, засвоює ті або інші норми поведінки. Чим багатший світ знань особистості, тим більш ефективно та цілеспрямовано відбувається відбір і приріст нових знань, їхній перехід у мотиви поведінки і діяльності.

Педагогічний експеримент проходив у природних умовах навчально-виховного процесу та включав формування мотивації професійного здоров'я на першому курсі, при вивченні комплексу медико-біологічних дисциплін. Представникам як контрольної, так і експериментальної груп проводилися спільні лекційні заняття. Практичні та самостійні заняття в контрольних групах проходили традиційно, а у експериментальних передбачали дотримання розроблених нами педагогічних умов: організаційно-педагогічних, морально-екологічних, психолого-педагогічних, пошуково-дослідницьких.

Педагогічні умови передбачали комплексний підхід до здоров'язбереження з використанням міждисциплінарних зв'язків; раціональний вибір і поєднання традиційних форм і методів навчання з практичною діяльністю та ігровим моделюванням. Вибір гри, як домінантної форми організації занять, був обумовлений специфікою професійних небезпек, подолання та запобігання яким носить колективний характер. До того ж, колективна навчальна діяльність має значні потенційні можливості щодо формування оптимальної навчальної мотивації студентів (мотивів самоствердження, обов'язку, самовдосконалення, професійних, пізнавальних, комунікативно-емпатійних) [4, с. 144]. Гра забезпечує реалізацію таких освітніх цілей: дидактичних: розширення кругозору, пізнавальну діяльність, застосування та формування знань, умінь, навичок; виховних: виховання самостійності, волі, співробітництва, колективізму, комунікативності, товариськості; розвиваючих: розвиток уваги, пам'яті, мислення, уяви, творчих здібностей, умінь порівнювати і співставляти, мотивація навчальної діяльності; соціалізуючих: залучення до норм та цінностей суспільства, адаптація до умов середовища, соціалізація [5, с. 8−9].

Для моделювання світогляду, змістовною стороною якого є орієнтація на мотивацію професійного здоров'я, ми структурували відбір змісту навчання з медико-біологічних дисциплін у вигляді логічно упорядкованих принципів. Зміст поняття професійного здоров'я в нашому розумінні має містити досвід здійснення здоров'язберігаючої діяльності, що втілюється разом зі знаннями в уміннях і навичках особистості; досвід творчої, пошукової діяльності щодо вирішення нових проблем, які постають перед суспільством і пов'язані зі здоров'язбереженням; досвід ціннісного ставлення до здоров'я. Виділення зазначеної системи принципів відбору змісту медико-біологічних дисциплін ми побудували на основі досвіду провідних вчених у відповідній науковій галузі.

Віковий досвід ефективної реалізації навчання і виховання, уточнений науковими дослідженнями, втілений у перших спробах створення цілісної системи принципів навчання Я. Коменським, Й. Песталоцці, Ф. Дістервегом, К. Ушинським. У сучасних наукових дослідженнях відбору принципів навчання присвячені праці М. Скаткіна, І. Лернера, Ю. Бабанського, В. Безпалько, В. Краєвського, які розробили ряд дидактичних концепцій змісту освіти і методів навчання, що уособлюють знання, вміння та навички. Серед розмаїття наукових праць, присвячених формуванню змісту освіти, прикладним для формування мотивації професійного здоров'я майбутніх фахівців є бачення В. Краєвського та І. Лернера, які умовою формування всебічно розвинутої духовної особистості, готової до самоактуалізації та життєтворчості, бачить включення до структури змісту освіти чотирьох елементів соціального досвіду: знання про природу, суспільство, мислення, техніку й способи діяльності уже здобуті суспільством; досвід здійснення відомих способів діяльності, що втілюється в уміннях і навичках особистості, яка здійснює цей досвід; досвід творчої, пошукової діяльності в розв'язуванні нових проблем, що виникають перед суспільством; досвід ставлення до світу, один до одного, тобто система емоційної, вольової, екологічної, моральної, естетичної вихованості [3].

Враховуючи наукові здобутки видатних педагогів минулого і сучасності та власний педагогічний досвід, ми виділили основні принципи відбору і структурування змісту навчання з медико-біологічних дисци-

плін, які забезпечать якісне формування мотивації професійного здоров'я — принцип формування теоретичних основ здоров'язбереження на гуманістичній основі та принцип зв'язку науки з практикою.

Наведені принципи узгоджуються з особливостями становлення професійної компетентності, яке відбувається в такій послідовності: 1) отримання теоретичних знань, що допомагають зрозуміти суть, оцінити шкідливість чи небезпеку для здоров'я певного небезпечного фактора; 2) узгоджена з власними знаннями і можливостями оцінка оптимальних шляхів подолання небезпек для здоров'я чи запобігання їм.

Визначальним чинником оцінки сформованості мотивації професійного здоров'я, на нашу думку, має стати виявлення духовності. Духовність виявляється через індивідуальну вираженість в системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: пізнання й соціальної реалізації; вона характеризується позитивним ставленням до навколишнього середовища, турботою, увагою до людей, готовністю завжди прийти на допомогу. Об'єктивна користь духовної професійної діяльності діалектично пов'язується з їх суб'єктивною безкорисливістю, де найвищим задоволенням є пізнання навколишнього світу з користю для здоров'язбереження суспільства.

Результати дослідження. За результатами констатувального експерименту в 44 % КГ і 43 % ЕГ спостерігалася відсутність стійкої мотивації професійного здоров'я (репродуктивний рівень). Як бачимо, діагностований рівень мотивації професійного здоров'я на етапі констатувального експерименту не відповідав професійним вимогам до формування висококваліфікованого фахівця.

У ході діагностування рівня мотивації професійного здоров'я після формувального експерименту вибір студентами найбільш важливих складових для підтримання здоров'я був таким: 100 % КГ, 100 % ЕГ назвали фізичну складову, 56 % КГ, 98 % ЕГ психічну і 44 % КГ, 97 % ЕГ духовну складові. Це свідчить про те, що в процесі формувального експерименту в студентів суттєво підвищився рівень мотивації професійного здоров'я: вони усвідомили, що фізична, духовна та психічна складові є рівноцінними для здорового способу життя.

Виявлення рівня мотивації професійного здоров'я представників вибірки показало, що в порівнянні з констатуючим експериментом збільшився відсоток студентів з продуктивно-діяльнісним (з 10 % до 42 % КГ, з 10 % до 55 % ЕГ) та продуктивно-творчим (з 2 % до 11 % КГ, з 3 % до 23 % ЕГ) рівнями мотивації за рахунок зменшення репродуктивного (з 44 % до 10 % КГ, з 43 % до 3 % ЕГ) та репродуктивно-діяльнісного рівнів (з 44 % до 37 % КГ, з 44 % до 19 % ЕГ).

Зазначимо, що після проведення формувального експерименту в студентів змінилася мотивація до дотримання та недотримання здорового способу життя. Якщо на констатувальному етапі дослідження основними мотивами недотримання здорового способу життя були «нерозуміння», «неорганізованість», «небажання», то після формувального експерименту вони змінилися на «навантаження в навчанні».

Кількісний аналіз результатів дослідження свідчить про якісну перевагу експериментальної моделі педагогічних умов формування мотивації професійного здоров'я, оскільки виграш репродуктивного рівня в представників експериментальної групи становить 6 %, репродуктивно-діяльнісного рівня 18 %, продуктивно-діяльнісного рівня 13 %, а продуктивно-творчого − 12 %.

Висновки. Отже, педагогічними умовами ефективного формування мотивації професійного здоров'я майбутніх фізичних терапевтів є комплекс організаційно-педагогічних, морально-екологічних, психолого-педагогічних та пошуково-дослідницьких засобів. Реалізація зазначених педагогічних умов дозволить розвинути світоглядні переконання майбутніх фізичних терапевтів, які передбачають усвідомлення таких аспектів: необхідності формування професійного здоров'я; важливості здорового способу життя; власної відповідальності за збереження здоров'язбереження суспільства; власної відповідальності за збереження життя та здоров'я людей; соціальної цінності духовного здоров'я поряд із фізичним та психічним; важливості професійної компетентності для успішної самореалізації в суспільстві.

Наше дослідження не вичерпує проблеми формування мотивації професійного здоров'я майбутніх фізичних терапевтів. Подальших наукових пошуків потребують теоретичні і методичні засади формування мотивації професійного здоров'я майбутніх спеціалістів у процесі вивчення дисциплін професійного спрямування та в майбутній професійній діяльності.

Список використаних джерел:

1. Грибан Г. П. Модернізація сучасної методичної системи фізичного виховання студентів аграрних університетів / Г. Грибан // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2012. № 9. — С. 37.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / Гончаренко Семен Устимович. — К.; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. — 278 с.
3. *Краевский В. Теоретические основы содержания общего среднего образования [под. ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера].* — М. : Педагогика, 1983. — с. 146.
4. Волошко Л. Формування навчальної мотивації як умова академічної успішності студентів / Лариса Волошко // Організаційно-методичне забезпечення самостійної роботи студентів: стан, проблеми, перспективи : матеріали XXXXI наук.-метод. конф. / Полтавська держ. аграрна академія. — Полтава, 2010. — С. 142−144.
5. Хлєбнікова Т. М. Ділова гра, як метод активного навчання педагога : навч. метод. посіб. для викл., слухачів / Т. М. Хлєбнікова. — Х. : Основа, 2005. — 80 с.

УДК 378.046 : 008

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

С. В. КОНСТАНТІНОВА
С. А. КОНСТАНТІНОВ

Постановка роблеми. Однією з характеристик початку XXI століття є зміна 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.

Аналіз останніх публікацій.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.).

Виклад основного матеріалу. 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 вивчення іноземних мов у контексті міжкультурної комунікативної компетенції 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.

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.

© С. В. КОНСТАНТІНОВА
© С. А. КОНСТАНТІНОВ
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

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. В. 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. В. Єлізарова підкреслює, що компоненти міжкультурної компетенції співвідносяться з компонентами іншомовної комунікативної компетенції: лінгвістичним, соціолінгвістичним, дискурсивним, стратегічним, соціокультурним та соціальним. При цьому Г. В. 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. 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 інших. 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. 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. С. 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 культурнообумовлених 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].

Висновки. Таким чином, вивчення іноземних мов у контексті міжкультурної комунікативної компетенції має провідне значення 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., Шатилов С. Ф. Основные вопросы оптимизации обучения второму иностранному языку в педагогическом ВУЗе // Инструктивнометодические 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). — М. : Русский язык, 1989. — 219 с.

4. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур. — 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.

УДК 378.14 : 164

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЛОГІСТИКИ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД

В. В. КРАВЧУК

Сучасний ринок праці, зміни в соціально-економічному житті країни зумовлюють особливі вимоги до закладів вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку майбутніх фахівців. Ринок праці потребує покращення якості підготовки професійних кадрів, забезпечення їхньої конкурентоспроможності, перспектив кар'єрного зростання впродовж життя, готовності до прийняття професійних рішень у варіативних, мінливих і нестандартних умовах підприємницького середовища. Таким чином, підвищений інтерес науковців до проблем професійної підготовки курсантів і студентів у закладах вищої освіти зумовлений потребами розв'язання суперечностей між вимогами по-європейськи налаштованих роботодавців до якості підготовки майбутніх фахівців та невідповідним рівнем їхньої підготовки в закладах вищої освіти. Розв'язання означених суперечностей, з одного боку, та визначення теоретичних засад професійної підготовки майбутніх фахівців з логістики до управлінської діяльності, з іншого боку, вимагають уточнення сутності понять «підготовка», «професійна підготовка», «готовність».

Насамперед з'ясуємо дефініцію поняття «підготовка». У тлумачному словнику української мови зміст поняття «підготовка» трактується як «запас знань, навичок, досвід тощо, набутий у процесі навчання, практичної діяльності» [8]. В «Енциклопедії професійної освіти» підготовку визначено як загальний термін щодо прикладних завдань освіти, коли передбачається засвоєння певного соціального досвіду з метою його подальшого застосування під час виконання специфічних завдань практичного, пізнавального чи навчального характеру [8]. Згідно з педагогічним словником за редакцією М. Ярмаченка, підготовка — це формування та збагачення настанов, знань і вмінь, що необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань [214]. У педагогічному словнику за редакцією С. Гончаренка, підготовка визначається як сукупність знань, умінь, навичок, оволодіння якими дає змогу

Огляд дефініцій за словниковими джерелами свідчить, що підготовку до професійної діяльності слід розглядати з двох боків: як процес підготовки, тобто процес навчання та виховання студентів у ЗВО, і як результат підготовки, тобто готовність їх до професійної діяльності (рівень оволодіння студентами професійними знаннями, вміннями й навичками, компетентностями, формування в них професійно значущих якостей). Зокрема Н. Ничкало феномен «підготовка» розглядає, по-перше, як навчання, спеціально організований процес формування готовності до виконання майбутніх завдань; по-друге, як готовність, під якою автор розуміє наявність компетенцій, знань, умінь і навичок, необхідних для успішного виконання певних завдань. Водночас огляд сучасної психолого-педагогічної літератури з проблеми засвідчив, що не всі науковці диференціюють ці складові у структурі зазначеного феномена. Так, Н. Колесник трактує професійну підготовку як процес професійного розвитку фахівця, що забезпечує набуття ним базових знань, умінь, навичок, практичного досвіду, норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії, а також як процес повідомлення відповідних знань. Н. Костіна поняття «підготовка» ототожнює з готовністю до професійної діяльності. Дослідникам Л. Григоренко, Г. Троцко притаманна думка, що підготовка включає формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. На думку О. Вербило, підготовка — це взаємопов'язані процеси виховання інтелекту, засвоєння систематизованих знань із певного профілю, набуття необхідних умінь і навичок для практичної професійної діяльності і формування на їх підставі світогляду, загальнолюдських цінностей. Науковець наголошує на тому, що підготовка забезпечує певний освітянський рівень фахівців і використовує й об'єднує найважливіші напрями педагогічної діяльності — виховання, освіту і навчання [3].

Оскільки започатковане дослідження стосується професійної підготовки майбутніх фахівців із логістики до управлінської діяльності, вважаємо за доцільне визначити поняття «професійна підготовка майбутніх логістів». Для цього було здійснено більш детальний аналіз поглядів науковців на трактування поняття «професійна підготовка» з різних точок зору (див. табл.1.1).

Проведений порівняльний аналіз, дає підстави зробити висновок про те, що поняття «професійна підготовка» не має однозначної психолого-педагогічної інтерпретації. Водночас, незважаючи на різноманітні підходи науковців до цього поняття, можна стверджувати, що всі вони дають споріднені дефініції, у яких основою (ядром) поняття «професійна підготовка» є *процес* формування значущих для майбутньої професійної діяльності знань, умінь, навичок, професійно значущих рис; інакше кажучи, професійна підготовка трактується, як система організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування *готовності* до майбутньої професійної діяльності. Отже, *професійну підготовку майбутніх фахівців із логістики* розуміємо як *цілеспрямований процес, що забезпечує формування у студентів-майбутніх логістів спеціальних знань, практичних умінь і навичок, професійно значущих якостей, необхідних* для успішного виконання логістичних функцій, та готовності до професійної діяльності у сфері логістики.

© В. В. КРАВЧУК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

Таблиця 1.1

Аналіз дефініцій «професійна підготовка»

Дослідник	Трактування
Г. Алєксєєва	система організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, загальних і професійних знань, умінь, навичок і професійної готовності [4]
С. Батишев	сукупність спеціальних знань, навичок та вмінь, якостей трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи у відповідній галузі [4]
М. Васильєва	процес формування, вдосконалення знань, умінь, навичок, якостей особистості необхідних для виконання діяльності, здійснюваної в ході навчання, самоосвіти або професійної освіти [8]
І. Каірова	процес формування фахівця для однієї з галузей трудової діяльності, пов'язаний з оволодінням певним родом занять, професією [8]
І. Манохіна	складна багаторівнева педагогічна система, що включає певну сукупність цілей, змісту, форм, методів, засобів та технологій, зумовлених сутнісними потребами суб'єктів педагогічної взаємодії; процес і результат формування готовності особистості до виконання певної професійної діяльності [4]
Н. Мукан	багатогранний феномен, що передбачає розвиток професійних знань, встановлення мінімальних меж компетентності на етапі завершення педагогічної підготовки, реалізацію відповідної системи оволодіння компетентністю [8]
Е. Нероба	цілеспрямований організований процес, спрямований на оволодіння певною професією [4]
К. Платонов	система організаційних і педагогічних заходів, яка забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, навичок, умінь та професійної готовності [8]
М. Пряжніков	процес прогресивних змін особистості під соціальним впливом, впливом професійної діяльності та власної активності, націленої на самовдосконалення та самоствердження особистості [4]
В. Семиченко	процес, у ході якого відбувається професійне становлення майбутніх фахівців; мета і результат діяльності навчального закладу; сенс включення студента в навчально-виховну діяльність [4]
В. Сторож	цілеспрямований процес у вищих закладах освіти, що забезпечує формування значущих для майбутньої професійної діяльності знань, практичних умінь і навичок, а також професійно важливих рис особистості відповідно до обраної кваліфікації, достатніх для успішного виконання майбутнім фахівцем професійних обов'язків [8]
Т. Танько	система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати [4]
О. Шароватова	цілеспрямований процес формування готовності до виконання комплексу завдань, які слід виконувати випускникові освітньої установи у сфері оплачуваної праці [4]

Логіка дослідження вимагає визначення поняття «готовність до професійної діяльності». Вважаємо доцільним насамперед з'ясувати дефініцію поняття «готовність». Здійснивши розвідку цієї проблеми можемо стверджувати, що термін «готовність» виник в експериментальній психології кінця XIX ст., де розглядався як настанова, психічний стан суб'єкта, що спричиняє поведінку (діяльність) певного характеру і спрямованості (О. Кюльпе, К. Макбе, Д. Узнадзе та ін.). З середини XX ст. «готовність» трактували як якісний показник саморегуляції поведінки людини (Д. Кац, Г. Оллпорт, У. Томас та ін.). Пізніше зазначений феномен був перенесений у психолого-педагогічні дослідження в контексті теорії діяльності взагалі та професійної діяльності зокрема (М. Дьяченко, Л. Кандибович, М. Левітов та ін.). Зауважимо, що в енциклопедичній педагогічній літературі термін «готовність» визначають як високий рівень розвитку мотиваційних, пізнавальних, емоційних і вольових процесів особистості або колективу, що забезпечує успіх майбутньої діяльності; а також як адекватну настанову на майбутню діяльність [2]. Учені (З. Курлянд, Р. Хмелюк та ін.) констатують, що готовність виникає внаслідок досвіду людини і ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у ній, об'єктивації її предмета і способів взаємодії з ним. Характеристика поведінки особистості (емоційна, вольова та інтелектуальна) є конкретним вираженням готовності на рівні явища [2]. В. Шалаєв, Г. Яворська, наголошують, що готовність є вибірковою активністю, яку необхідно прогнозувати ще на стадії підготовки, оскільки саме вона налаштовує особистість на майбутню діяльність [3]. У сучасній науковій літературі готовність пов'язується з діяльністю взагалі і професійною діяльністю зокрема, що є важливим у контексті започаткованого дослідження. Так, учені Г. Коджаспірова та О. Коджаспіров трактують «готовність до діяльності» як складну динамічну систему, в якій задіяні різні сторони психіки: інтелектуальна, емоційна, мотиваційна та вольова.

У «Словнику з педагогіки» цих авторів, як і в більшості психолого-педагогічних робіт, основною формою готовності до діяльності визначено настанову (за Д. Узнадзе), проте наголошено на необхідності її загальнопсихологічного розуміння. Дослідники зазначають, що готовність до діяльності містить такі складові, як «усвідомлені та неусвідомлені настанови, моделі ймовірної поведінки, визначення оптимальних

способів діяльності, оцінювання своїх можливостей відповідно до очікуваних складнощів і необхідність досягнення певного результату» [5]. Готовність, на думку Е. Зеєра [9], — «це активно-діяльнісний стан особистості, що полягає в розумінні змісту завдання, шляхів його розв'язання та забезпечує вдале виконання будь-якої діяльності». Науковець відзначає, що виникнення стану готовності до діяльності проходить кілька етапів (постановка мети на підставі потреб і мотивів чи усвідомлення поставлених завдань; розробка плану, настанов, моделей, схем майбутньої діяльності; втілення передбачуваної готовності у предметних діях, використання певних засобів та способів діяльності; порівняння ходу виконуваної роботи та її проміжних результатів, внесення коректив) та виділяє такі компоненти готовності до діяльності: мотиваційний (відповідальність за виконання задачі); орієнтаційний (знання і уявлення про особливості та умови діяльності, вимоги до неї); операційний (володіння способами та методами діяльності, необхідними знаннями, навичками та уміннями); оцінний (оцінка своєї готовності та відповідності процесу розв'язання задачі оптимальним зразкам).

У свою чергу, дослідниця Н. Чорна [9], всебічно аналізуючи погляди науковців, виділяє низку підходів до визначення поняття «готовність до професійної діяльності»: функціональний, за яким готовність уважають психічним станом особистості, що визначає потенційну активізацію психічних функцій під час майбутньої професійної діяльності; особистісний, де готовність виступає цілісним особистісним утворенням, що інтегрує сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників окремої діяльності та досліджується переважно в контексті професійної підготовки до неї. особистісно-діяльнісний, у межах якого готовність окреслюється як прояв усіх граней особистості, які забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції; результативно-діяльнісний, що визначає готовність як результат процесу професійної підготовки; акмеологічний, згідно з яким поняття готовності до професійної діяльності тлумачиться, виходячи із самосприйняття людиною відповідної діяльності та свого місця в ній.

Готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності розглядається Л. Султановою [1] як інтегральний прояв низки властивостей особистості зі спрямованістю на певний вид діяльності. Стан готовності тлумачиться авторкою як складна організація, побудована за принципом трансформації та взаємодії компонентів, критеріїв у структурні рівні. Основними критеріями готовності студентів, на думку дослідниці, є ступінь розвитку мотивації; ступінь оволодіння системою знань; сформованість гностичних, проектувальних та організаційних умінь. Таким чином, головною особливістю готовності до професійної діяльності є її інтегративний характер, що виявляється в упорядкованості внутрішніх структур, погодженості основних компонентів особистості професіонала, у стійкості, стабільності та спадковості їх функціонування. Отже, професійна готовність має ознаки, які свідчать про психологічну єдність, цілісність особистості професіонала, що сприяє продуктивний діяльності. Як інтегральне утворення, готовність відбиває цілісний стан особистості, що включає не тільки наявність здібностей та якостей, необхідних у майбутній діяльності, але й відношення до неї, що виявляється в потребах, бажаннях, мотивах. Професійну готовність можна представити як особистісну якість, що відображається в діяльності. Важливою умовою формування готовності до будь-якої діяльності є наявність відповідних якостей, і, в першу чергу, схильностей і здібностей особистості до майбутньої діяльності. Готовність до діяльності розвивається на основі засвоєння загальних і професійних знань, формування вмінь і навичок, удосконалення сформованих професійно важливих якостей особистості.

Так, В. Різник, зосереджуючись на проблемі готовності майбутніх фахівців економічних спеціальностей до професійної діяльності, розглядає зазначене явище як складне особистісне утворення, інтегральну характеристику особистості, яка є комплексним відображенням цілої низки особистісних рис і професійних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності. На погляд ученої, готовність майбутніх фахівців економічних спеціальностей до професійної діяльності містить такі складники: психологічна готовність (мотиваційний компонент, компонент комунікабельності, рефлексивний і вольовий компоненти), теоретична готовність (інтелектуальний, когнітивний та інформаційний компоненти), практична готовність (діяльнісний, організаційно- виконавчий і діловий компоненти), готовність до подальшого вдосконалення себе як фахівця (креативний та евристичний компоненти). У свою чергу, О. Поплавська, визначаючи сутність і структуру готовності майбутніх економістів до професійної діяльності в умовах дистанційного навчання, трактує її «як цілісне особистісне утворення, інтегративну якість особистості, що виявляється у формах активності та комплексно відображає сукупність особистісних і професійних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності, й дозволяє виконувати відповідні типові завдання професійної діяльності, прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у професійному напрямі». Учена виділяє такі її компоненти: мотиваційний — зацікавленість пізнавальною діяльністю, професією; когнітивний — система знань, умінь і навичок; інформаційний — сформованість знань, умінь і навичок пов'язаних із використанням комп'ютерної техніки і технологій дистанційного навчання при розв'язанні практичних задач, умінь працювати в інформаційному середовищі, сформованість інформаційної культури.

Отже, аналізуючи погляди вчених щодо визначення поняття «готовність», слід зазначити, що основні розбіжності зводяться до такого: готовність є станом (що відображає функційний рівень суб'єкта діяльності), якістю (відбиває особистісний рівень суб'єкта діяльності), уміннями (що забезпечують реалізацію відповідної здатності суб'єкта діяльності), змобілізованістю (повна готовність до успішного виконання професійної діяльності, внутрішній стан особистості, що становить цілісність, є ознакою професійної кваліфікації). Поняття «професійна готовність» розглядають як категорію теорії діяльності (стан) і розуміють, з одного боку, як результат процесу підготовки, з іншого, — настанову на майбутню діяльність.

Аналіз поглядів науковців щодо сутності та структури готовності до професійної діяльності дозволяє дійти висновку, що вони взаємодоповнюють один одного, розширюють і поглиблюють наші уявлення про

складний і багатогранний феномен «готовності». Окрім цього вважаємо, що вивчати структуру готовності особистості потрібно відповідно до конкретного виду діяльності, враховуючи загальні, універсальні для будь-якої професійної діяльності компоненти та специфічні професійні компоненти готовності, які властиві саме певному виду діяльності.

Таким чином, готовність до професійної діяльності *трактуємо як* цілісне особистісне утворення, інтегративну якість особистості, придатність до діяльності, що виражається в активному позитивному ставленні особистості до неї, наявності необхідних знань і практичних умінь, комплексі особистісних і професійних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності, й дозволяє виконувати відповідні типові завдання професійної діяльності, прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у професійному напрямі. Це складна динамічна система, що охоплює психологічну, науково-теоретичну і практичну складові.

Готовність складається з трьох основних частин: ендо чинником виступають теоретичні знання, на основі яких формуються вміння і навички, що дозволяють ефективно здійснювати професійну діяльність. Екзо чинником (на другому рівні), є особистісні якості, що забезпечують можливість реалізації всіх виконуваних дій і зумовлюють розуміння сенсу здійснюваної діяльності та ставлення до професійної діяльності, впевненість у своєму професіоналізмі. Третя, заключна ланка, з одного боку, включає технології ефективної діяльності як сукупність засвоєних методів і засобів, оптимальних для досягнення цілей у різних умовах, а з іншого, — професійний досвід, який забезпечує стабільність реалізації обраного алгоритму діяльності. При визначенні всіх елементів готовності необхідно враховувати вимоги, які висуваються до сформованої готовності (вимоги професійного середовища, вимоги роботодавців, вимоги сучасної освіти) та спрямованість щодо кола реальних об'єктів діяльності, ціннісних орієнтацій, а також особистісної та професійної значимості.

Отже, з врахуванням вищезазначеного слід зробити висновок, що діяльнісний підхід ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості і дає можливість зрозуміти сутність формування відповідних компетентностей з позицій структури діяльності людини, виявити закономірності цього процесу, зв'язок між теоретичною та практичною професійною підготовкою майбутнього фахівця. Для повноцінності результатів освіти важливо не тільки знати, що і як робити, але й хотіти робити, знаходити нестандартні рішення, взаємодіяти й досягати консенсусу з іншими. Саме тому, діяльнісний підхід вважаємо основою, вирішальною умовою професійної підготовки майбутнього фахівця із логістики до управлінської діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у моделюванні процесу професійної підготовки майбутніх фахівців із логістики.

Список використаних джерел:

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / науч. ред.: В. Давыдов. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1987. 262 с.
2. Аверьянов А. Н. О природе взаимодействия. Москва: Знание, 1984. 64 с.
3. Активні форми навчання. Світове кафе. URL : http://lider.fpsu.org.ua/ profspilkova-osvita/157-aktivni-formi-navchannya (дата звернення: 17.03.2017).
4. Взаємодія / Словник української мови: в 11 томах. URL : http://sum.in.ua/s/vzajemodija (дата звернення: 17.02.2016).
5. Волкова М. Н. Деятельностный подход и категория деятельности в психологии: учебное пособие. Владивосток: Морской государственный университет, 2007. 58 с.
6. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. … док. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2006. 46 с.
7. Гаєвський Б. А. Основи науки управління: навч.посіб. Київ: МАУП, 1997. 110 с.
8. Новий тлумачний словник української мови: У 3-х т. / укл.: В. Яременко, О. Сліпушко Київ: Аконіт, 2006. Т. 1. 926 с.
9. Новікова Л. М. Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Павлоград: Максимус-К, 2008. 110 с.
10. Шинкарюк А. І., Шинкарюк В. А., Сімко Р. Т. Психологія діяльності: навчальний посібник. Кам'янець Подільський: Медобори-2006, 2009. 208 с. 329.
11. Штепа О. С. Особистісна зрілість: модель. Опитувальник. Тренінг: монографія. Львів: ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 232 с.
12. Шульдінер Ю. В. Нові можливості підвищення якості підготовки фахівців у сфері логістики. Проблеми підготовки професійних кадрів з логістики в умовах глобального конкурентного середовища. Київ: НАУ, 2017. С. 193–196.

УДК 37.011.33 : 61

ЗМІСТ КОМПЕТЕНТНІСТНОГО ПІДХОДУ ЩОДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ

Л. С. КРАВЧУК

Європейська освіта кінця XX — початку XXI століття характеризується переходом від змісто-орієнтованого навчання до спрямованого на студента набору компетентностей (компетентнісний підхід в освіті). За роки незалежності України ми накопичили значний досвід модернізації вищої освіти, прогресивні ідеї якої базуються на компетентістному підході до формування фахівця.

В умовах сьогодення одним з основних завдань вищих навчальних закладів України є підготовка конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно працювати в сучасних умовах. Рівень надання оздоровчо-реабілітаційних послуг населенню України залежить від якості професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації. З 01.09.2015року чинна Постанова Кабінету Міністрів України №266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», відповідно до якої спеціальність «Фізична реабілітація» перенесена з галузі знань «Фізичне виховання, спорт та здоров'я людини» до галузі знань «Охорона здоров'я», а з 01.09.2016 спеціальність «Фізична реабілітація» трансформована у спеціальність «Фізична терапія, ерготерапія [7]. Така система підготовки фізичних терапевтів в Україні має стати наближеною до існуючих систем підготовки фахівців більшості європейських країн, США та Канади. Крім того, з 06.09.2014 року в країні вступив в силу новий Закон України «Про вищу освіту». Відповідно до статті 5 даного закону освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр» визначається як освітній ступінь. Вищезазначені зміни вимагають суттєвої модернізації системи і змісту професійної підготовки фахівців з фізичної терапії, ерготерапії в Україні. Удосконалення існуючої системи освіти не може відбуватися без урахування вже набутого досвіду провідних університетів України. Це зумовило проведення дослідження щодо визначення рівня професійної компетентності студентів нашого інституту спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія» та підтвердження доцільності підготовки майбутніх магістрів з фізичної терапії, ерготерапії. Магістр ВНЗ є однією з ланок формування освітньої системи. Від його компетентності в інноваційній науковій діяльності залежить ефективність викладання. У зв'язку з цим важливою умовою є наявність у магістрів готовності до здійснення науково-дослідної діяльності.

Мета дослідження — окреслити теоретичні засади дослідницької компетентності магістра освіти. Наголосимо, що науково-дослідницька діяльність магістрів формується на основі розвиненої навчальної діяльності бакалаврів і є вищим рівнем підготовки професіонала у вищій школі. На основі аналізу теорії та практики виділимо такі вміння майбутніх дослідників педагогічного профілю: аналітико-дослідницькі, модельно-прогностичні, організаційно-методичні, професійно-пошукові та рефлексивно-оцінні. Отже, дослідивши наукову літературу, було встановлено, що компетентність у науково-дослідній діяльності — це стан особистості, заснований на мотиваційно-ціннісному ставленні до діяльності. Також компетентність включає в себе систему дослідницьких умінь і методологічних знань, використання яких необхідно під час вирішення поставлених професійно-педагогічних завдань[2].

Вважаємо за необхідне зазначити, що в загальному вигляді, результатом професійної підготовки є професійна компетентність. Але з огляду на те, що магістр освіти повинен виконувати функцію суб'єкта змін у професійній діяльності, бачити проблеми, вирішувати їх, основу його професіоналізму повинна становити дослідницька компетентність. Дослідницька компетентність може розглядатися як фундамент професійної компетентності магістра освіти і, отже, як основний результат професійної підготовки в магістратурі вишу. Спрямованість на розвиток дослідницької компетентності студента магістратури визначає характер змісту навчального матеріалу і способів взаємодії викладача та магістрантів. Дослідницька компетентність магістра освіти розуміється як інтегративна якість особистості фахівця, що виявляється в гнучкому застосуванні досвіду дослідницької діяльності у вирішенні проблем освіти на високому науково-професійному рівні, і становить основу його здатності до безперервної самоосвіти і саморозвитку. У складі дослідницької компетентності більшість дослідників виділяють такі елементи: знання в галузі дослідження, дослідницькі вміння й відповідну мотивацію. При цьому елементи дослідницької компетентності за своєю природою не є рядоположними. Вони утворюють ієрархію, яку умовно можна подати у вигляді циклу: цінності, смисли, мотиви дослідницької діяльності — якості особистості, здібності — знання в галузі дослідження, дослідницькі вміння, навички — досвід дослідницької діяльності — рефлексія. Результати рефлексії переносяться на ціннісно-смислову сферу, і ланцюжок повторюється. Таким чином, дослідницька компетентність спрямована на творче перетворення дійсності, рішення освітніх проблем засобами дослідницької діяльності у відповідності до цінностей і цілями сучасної освіти; пізнання невідомого, розвиток здатності до дослідження; ефективне виконання навчальної / професійної діяльності; розвиток здатності до безперервної самоосвіти та самовдосконалення [3].

У контексті сучасних загальносвітових тенденцій компетентністний підхід (далі — КП) розглядається як загальновизнаний інструмент модернізації української освіти, єдиною умовою для описання академічних і професійних кваліфікацій. Успішність реалізації КП залежить насамперед від розуміння його засадничих

© Л. С. КРАВЧУК
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

теоретичних положень — принципів, що слугують орієнтирами для виявлення закономірностей розроблення необхідних і достатніх умов формування у майбутнього фахівця відповідних компетенцій. Теоретичне осмислення досліджень В. Байденка, О. Бермуса, В. Біскуп, Д. Бовде-на, В. Болотова, М. Ван дер Клінка, С. Вельде, Л. Гребньова, С. Клепка, О. Локшиної, В. Лугового, С. Максименко, О. Слюсаренко, Ж. Талановї та інших дало змогу сформулювати основні принципи КП:

1. Перший принцип реалізації КП — формулювання навчального результату як системи компетенцій та переорієнтації навчального процесу на їх оволодіння майбутнім фахівцем — є відображенням зміни цілей освітньої парадигми: трансформація людини-знавця в людину-творця, здатного до активної професійної та соціальної адаптації, продовження професійної освіти, самоосвіти й самовдосконалення. У міжнародній освітній практиці компетентність — це системна особистісно-професійна характеристика фахівця, що інтегрує знання, уміння, мотиви, цінності й професійно значущі якості, необхідні та достатні для ефективної професійної діяльності.

2. Оскільки результатами освіти є очікувані й вимірювані конкретні досягнення майбутнього фахівця, які визначають, що він здатний робити після завершення всієї або частини освітньої програми, другий принцип передбачає обов'язковість демонстрування компетентності у професійних і навчальних ситуаціях з метою порівняння з визначеними стандартом компетенціями задля підтвердження відповідного рівня їх сформованості.

3. Забезпечити точне формулювання навчальних результатів повинен принцип цілепокладання, який дає змогу уявити суб'єктивний образ майбутнього результату діяльності і спроектувати напрям певних дій.

4. Четвертий принцип пов'язаний із відповідністю змісту освіти вимогам професійної сфери. Йдеться не тільки про практичне спрямування усіх елементів навчального процесу завдяки підсиленню професійного вектора, а про забезпечення максимальної сумісності ринків освіти й праці.

5. Принцип збалансування інтересів і потреб усіх стейкголдерів на основі професійних та освітніх стандартів втілює ідею соціального партнерства у відкритому освітньому просторі. Професійний стандарт служить своєрідним до-говором про відповідність підготовки фахівців вимогам ринку праці між ВНЗ, роботодавцями, випускниками та професійними асоціаціями[1].

6. Принцип формування професійного універсалізму завдяки фундаменталізації освіти протистоїть вузькоспеціальному підходу до підготовки випускників до професійної діяльності, ґрунтується на поєднанні ключових і спеціальних предметних компетенцій, оскільки сучасному суспільству притаманне взаємопроникнення професійних сфер.

7. Сьомий принцип — кореляція рівнів кваліфікації й рівнів компетентності — актуалізує роль Національної рамки кваліфікацій та Національної рамки кваліфікацій вищої освіти як нормативних інструментів запровадження КП.

8. Принцип квантитативності, або кількісного виміру компетентності на кожному рівні, передбачає розроблення чітких вимог до певних рівнів сформованості компетентності під час вивчення навчальної дисципліни, механізму контролю за послідовністю її формування та інструментарію для її вимірювання.

9. Принцип застосування кредитно-модульної системи навчання віддзеркалює як економіко-нормативний аспект розроблення й реалізації освітньої програми, оскільки поняття "кредит" встановлює зв'язок між обсягом навчального навантаження та рівнем сформованості компетентності студента у розрізі окремих навчальних дисциплін, так і організаційно-технологічний аспект реалізації КП.

10. Принцип прогностичності або навчання для невизначеного майбутнього передбачає врахування категорії "змінність" як важливої риси соціальних перетворень та розвитку системи освіти. Важливим у цьому аспекті є засвоєння певних алгоритмів дій у відповідних ситуаціях та їх перенесення у нові контексти, формування певного бачення ситуацій, з якими студенти зіткнуться у майбутній професійній діяльності.

11. Принцип варіативності забезпечує відповідний рівень "професійного бачення" нових ситуацій, оскільки передбачає вивчення й усвідомлення розмаїття явищ і встановлення зв'язків між ними.

12. Принцип контекстного навчання сприяє формуванню системи знань і вмінь приймати рішення на підставі аналізу конкретних ситуацій, а також надання рекомендацій щодо можливих варіантів поведінки в умовах мінливого навколишнього середовища та прогнозування дій у конкретних ситуаціях завдяки набуттю досвіду соціальної взаємодії у різних ситуаціях: навчальних, квазі професійних, навчально-професійних та власне професійних.

13. Принцип опори студента на власний соціальний досвід при прийнятті рішень полягає у створенні умов для формування досвіду самостійного вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем, які формують зміст освіти.

14. Наріжним каменем КП є принцип студентоцентризму, який акцентує на усвіомленому навчанні, індивідуалізації освітньої траєкторії студента та його особистій відповідальності за результати навчальної діяльності. Таким чином, система принципів КП проектує основні вектори змін у навчально-виховному процесі, охоплюючи всі його складові: зміст професійної діяльності, зміст професійної освіти, організацію навчання, взаємодію суб'єктів освітньої діяльності, систему управління процесом реалізації КП.

У ході дослідження було встановлено, що в України професійну підготовку магістрів з фізичної реабілітації проводять 28 вищих навчальних закладів, переважно фізкультурного, педагогічного та класичного профілю державної та приватної форми власності. Значна кількість ліцензійних місць та наявність місць державного замовлення на підготовку магістрів з фізичної терапії, ерготерапії свідчать про престижність

професії та її попит на ринку праці. Відповідно до нового Закону України «Про вищу освіту» професійна підготовка магістрів з фізичної терапії, ерготерапії потребує суттєвої модернізації з врахуванням потреб регіону. Результати проведеного нами дослідження підтверджують доцільність підготовки майбутніх магістрів з фізичної терапії, ерготерапії у вищих навчальних закладах України та високий рівень готовності бакалаврів з даної спеціальності. З урахуванням вищезазначеного, ми вважаємо, що модернізація повинна проходити з урахуванням напрацьованого досвіду і традицій вітчизняних університетів у підготовці магістрів з фізичної терапії, ерготерапії.

Список використаних джерел:

1. БеліковаН.О. Підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності: теорія та методика: [монографія] / Н.О. Белікова–К. : ТОВ «Козарі». 2012. — 584 с.
2. Герцик А.М. До питань тлумачення основних термінів галузі фізичної реабілітації : фізичний реабілітолог, чи фізичний терапевт? / А.М. Герцик // Бюлетень Української асоціації фахівців з фізичної реабілітації. — 2010. — Вип. 3. — С. 1–4.
3. Закон України «Про вищу освіту» No 1556-VII/ URL: https://www.zakon.rada.gov.ua/go/1556-18.
4. Інформаційна система «Конкурс» МОН України/URL: https://www.vstup.info.
5. Міхеєнко О.І. Валеологія та фізична реабілітація як оздо-ровчі галузі професійно-прикладної діяльності / О.І.Міхеєнко, Ю.О.Лянной // Матеріали III Міжнародної науково-методичної конференції «Наука. Освіта. Здоров'я. Реабілі-тація». — Вип. 4. — Луганськ: Знання. 2005. — С.106–111.
6. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : [монографія] / Л.П. Сущенко. — Запоріжжя : Запорізький державний університет. 2003. — 442 с.
7. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 29.05.2015 р. No226/ URL: http://www.km

УДК 615.8

ФІЗИЧНА ТЕРАПІЯ, ЕРГОТЕРАПІЯ, ЯК НОВИЙ СУЧАСНИЙ МЕТОД РЕАБІЛІТАЦІЇ

В. В. КРУПА

Здоров'я — це основна умова реалізації фізичних і психічних можливостей і здібностей особистості. Здоров'я — це одна з найбільших цінностей людини, це те, без чого вона не може бути щасливою. Здоров'я можна оберігати, формувати, зміцнювати лише шляхом цілеспрямованої і напруженої праці над собою, набуваючи знань. Здоров'я — це знання засад здорового способу життя, тобто порядку життєдіяльності, який би зберігав і навіть примножував здоров'я, а не руйнував його. Таким чином, йдеться про необхідність навчити кожну людину відновлювати своє фізичне та психічне здоров'я та пристосовувати до нових умов існування, адаптовувати на новому місці праці, навчити найелементарніших побутових навиків самообслуговування.

Рух України до світового співтовариства, суттєві зміни у підходах суспільства до збереження і зміцнення здоров'я людини як однієї з найважливіших цінностей та пріоритетного напрямку державної політики визначили потребу у підготовці фахівців галузі знань «Фізична терапія, ерготерапія, фізична культура і спорт». Професія фахівця з фізичної терапії, ерготерапії в Україні є порівняно новою галуззю професійної діяльності, що знаходиться на етапі становлення. Останнім часом у медицині все більше стверджується реабілітаційний напрям, стрижнем якого є етапне, відновне комплексне лікування захворювань і ушкоджень.

На думку М.В. Мухіна, фізична реабілітація поліпшує якість лікування, запобігає можливим ускладненням при різних захворюваннях і травмах, прискорює відновлення функцій органів і систем, тренує і загартовує організм, повертає працездатність, зменшує ймовірність інвалідності [2].

У випадках інвалідності фізична терапія допомагає хворому розвинути навички самообслуговування, професійно перекваліфікуватися, виробити постійні компенсації при незворотних змінах, пристосуватися до життя у нових умовах, що створилися внаслідок хвороби або травми. Перепоною до широкого застосування фізичної терапії, ерготерапії є відсутність фахівців, яких тільки почали готувати вищі навчальні заклади міністерства охорони здоров'я.

Сучасне вчення про реабілітацію хворих із травмами й захворюваннями нервової системи виходить за межі будь-якої вузької спеціальності, а засоби й методи фізичної реабілітації все ширше застосовуються в комплексній системі відновлювальної терапії. На думку багатьох авторів, сучасна медична реабілітація являє собою систему заходів, мета яких — відновлення порушення функцій і здоров'я хворого, його особистісного й соціального статусу.

Аналіз причин порушень основних життєво важливих функцій організму неврологічних хворих свідчить про те, що вони виникають не тільки через тяжкість патології, а й через несвоєчасне її виявлення, недостатньо раннє лікування, відсутність профілактичних заходів і недооцінку ролі. Фізична реабілітація — система заходів, спрямованих на вироблення і застосування комплексів фізичних вправ на різних етапах лікування і реабілітації, що забезпечують функціональне відновлення особи, виявляють і розвивають резервні і компенсаторні можливості організму шляхом вироблення нових рухів, компенсаторних навичок, користування технічними та іншими засобами реабілітації, виробами медичного призначення функціонального відновлювального лікування, соціальна реабілітація — система заходів, спрямованих на створення і забезпечення умов для повернення особи до активної участі у житті, відновлення її соціального статусу та здатності до самостійної суспільної і родинно-побутової діяльності шляхом соціально-середовищної орієнтації та соціально-побутової адаптації, соціального обслуговування задоволення потреби у забезпеченні технічними та іншими засобами реабілітації[3]. Індивідуальна програма реабілітації — комплекс оптимальних видів, форм, обсягів, термінів реабілітаційних заходів з визначенням порядку і місця їх проведення, спрямованих на відновлення та компенсацію порушених або втрачених функцій організму і здібностей конкретної особи до виконання видів діяльності, визначених у рекомендаціях медико-соціальної експертної комісії; Поняття «ерготерапія» або «occupational therapy» з'явилось ще у на початку XX століття, а перша школа з підготовки фахівців у цій галузі з'явилась у 1908 році в Чикаго, а в 1917 році **у США** вперше створено Національне товариство з розвитку заняттєвої терапії (*National Society for the Promotion of Occupational Therapy — NSPOT* [Перші принципи відновної терапії, на засадах якої і сформувалась ерготерапія, сформульовані у 1919 році в книзі Джорджа Дантона «Відновна терапія». Проте переважно ерготерапія як окрема спеціальність сформувалась після другої світової війни коли суспільство зіткнулось із проблемою появи великої кількості молодих людей, які стали інвалідами внаслідок бойових дій, та гострою необхідністю їх реабілітації та пристосування до нових умов життя. Цих людей необхідно було заново навчити самообслуговуванню і сприяти їх соціальній адаптації, адже у таких людей часто розпочиналася депресії, що ускладнювало не лише можливість їх одужання, але й життя рідних і близьких таких пацієнтів У 1952 році створено Всесвітню організацію ерготерапевтів (у 2016 році її членами були представники 92 країн світу У країнах Західної Європи, США та Канаді існує широка мережа центрів та велика кількість фахівців з ерготерапії. В Україні ерготерапія як окрема спеціальність з'явилась на початку,XXI століття, як окрема спеціальність «фізична терапія та ерготерапія» в Україні зареєстрована з 2015 року, перша магістерська програ-

© В. В. КРУПА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

ма для студентів за спеціальністю «ерготерапія» в Україні запроваджено в Українському католицькому університеті, а пізніше підготовка фахівців з ерготерапії розпочалась у інших українських вищих навчальних закладах, зокрема в Івано-Франківському національному медичному університеті] та Національному медичному університеті імені Богомольця ,МОЗ України також рекомендувало залучити студентів за спеціальностями «фізична реабілітація» та «фізична терапія, ерготерапія» до навчальної практики у лікарнях України. Для України ерготерапія — порівняно новий метод реабілітації, однак в Західній Європі та Америці вона відома більше 60 років. Ця спеціальність почала формуватися в післявоєнні роки, коли з фронту додому повернулися люди, яких війна перетворила в інвалідів[3]. Всі вони потребували реабілітації. Їх доводилося заново вчити робити найелементарніші речі, необхідні в повсякденному житті — самостійно вмиватися і одягатися, тримати і підтримувати чистоту, тощо. Ерготерапія — це комплекс реабілітаційних заходів, які направлені на відновлення повсякденної діяльності пацієнта враховуючи його фізичні обмеження. До повсякденної діяльності відносяться: самообслуговування, продуктивна діяльність та дозвілля (відпочинок, вільний час). Головна мета — досягнення максимальної самостійності і незалежності пацієнтами з обмеженими можливостями. Отже, визначається мета — розглянути ерготерапію, як сучасний напрямок фізичної реабілітації хворих із травмами й захворюваннями нервової системи, тощо та узагальнити підходи до здійснення реабілітаційних заходів, спрямованих на поліпшення здоров'я хворих та інвалідів. Цей вид діяльності скерований на: виявлення наявних порушень, відновлення або розвинення функціональних можливостей людини, які необхідні в повсякденному житті (активності); допомогу людині з обмеженими можливостями стати максимально незалежною у повсякденному житті шляхом відновлення (розвитку) втрачених функцій, використання спеціальних пристосувань, а також адаптації до навколишнього середовища; створення оптимальних умов для розвитку і самореалізації людини з обмеженими можливостями через його «зайнятість» в різних сферах життєдіяльності і, зрештою, поліпшення його якості життя.

В ерготерапії термін «зайнятість» відноситься не тільки до праці або праце терапії. Термін «зайнятість», в контексті ерготерапії, характеризує різні види діяльності, котрі зустрічаються в житті кожної людини і надають їй сенс. Зайнятість в ерготерапії розділяють на активність в повсякденному житті, активність в роботі і продуктивній діяльності, активність в грі, відпочинку [4].

Заняття з ерготерапії з дітьми можуть виглядати не так, я ми звикли. Робота з дітьми найбільше зосереджена навколо гри та навчання. А до роботи залучається не лише дитина, а й сім'я, лікар, вчитель та інші люди, які є частиною її життя. Ерготерапія — це не просто спеціальна лікувальна гімнастика, що спрямована на тренування дрібної моторики і координації, вона включає в себе знання з декількох спеціальностей — психології, педагогіки, соціології, біомеханіки і фізичної терапії. За допомогою ерготерапії поліпшуються не тільки рухові, а і когнітивні й емоційні можливості. Ерготерапія розроблена ще й для того, щоб пробудити в пацієнтах бажання вчитися чомусь новому, спілкуватися на рівних зі своїм оточенням, розважатися і навіть піклуватися про інших. Повсякденна діяльність включає в себе самообслуговування, трудову діяльність, дозвілля і пов'язані з цим міжособистісні відносини. Кінцева мета ерготерапії — не тільки максимально відновити рухові функції, а й адаптувати пацієнта до звичного життя здорової людині, допомогти стати самостійним, соціально пристосованим і незалежним у побуті .

Висновки. В статті розглянуто основні поняття фізичної терапії, ерготерапії а також розглянуто методики та засоби проведення фізичної терапії як нового напрямку у відновленні фізичного, психологічного здоров'я та адаптування до соціального середовища у команді фахівців з медицини, психології, педагогіки та в сімейному оточенні.

Список використаних джерел:

1. Мухін В. М. Фізична реабілітація. підручник / В. М. Мухін. — К.: Олімпійська література. 2010. — 424 с.
2. Нечипоренко Л. А. Педагогічні умови забезпечення особистісних досягнень підлітків засобами фізичної культури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Л. А. Нечипоренко. — Київ. 2009. — 20 с.
3. Сичов С. О. Теоретико-методичні засади прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / С. О. Сичов. — Київ. 2011. — 40 с.
4. Скавронський О. П. Індивідуалізація фізичної підготовки учнів військового ліцею : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата наук з фізичного виховання і спорту : спец. 24.00.02«Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / О. П. Скавронський. — Львів, 2010. — 20 с.
5. Мурза В. П. Психолого-фізична реабілітація / В. П. Мурза. Підручник. — Київ: «Олан». 2012. — 608 с.
6. Теорія і методика фізичного виховання : [підручник] : у 2 т. / за ред. Т. Ю. Круцевич. — К. : Вид-во «Олімпійська література». 2018. — Т. 1. — 392 с.

УДК 159.942.5 : 378.14

ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Л. В. ЛЕВИЦЬКА

Постановка проблеми у загальному вигляді. Модернізація шкільної освіти, яка здійснюється в Україні на хвилі соціального оновлення, пов'язана насамперед з якісним розвитком змісту навчання та забезпеченням його розвивального характеру задля успішного формування освітньо-професійної компетентності студентської молоді. У зв'язку з цим увага приділяється створенню умов для розвитку творчого потенціалу особистості студентської молоді та розширенню можливостей їх сучасного фахового навчання на основі своєчасної корекції їх емоційного стану. Тому актуальним є подолання негативних емоційних станів студентської молоді під час навчання у вищому учбовому закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема подолання негативних емоційних станів студентської молоді під час навчання у вищому учбовому закладі привертає увагу багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників, а саме: О. І. Власова, Н. Д. Гальскова, Е.Ф. Зєєр, Т. С. Яценко; С. Г. Вершловського, І. А. Зязюна, В. П. Москалець, В. В. Рибалка, Н. Н. Нікітіна, Т. Д. Щербан [1; 2; 6; 11]. Вивчення аспектів проблеми подолання негативних емоційних станів лежить в основі концептуальних положень щодо: фізіологічних механізмів психічних станів (І. М. Сеченов, І. П. Павлов, В. Д. Нєбиліцин та ін.): природи психічних станів (К. К. Платонов, М. Д. Левітов, В. М. М'ясищев, Ю. Е. Сосновникова та ін.); психології емоцій (П. К. Анохін, В. К. Вілюнас, С. Л. Рубінштейн, О. Р. Лурія та ін.); сутності стану тривоги (Н. А. Амінов, А. М. Прихожан, Н. Д. Левітов та ін.), вікових психологічних особливостей особистості (Г. С. Костюк, І. С. Кон, А. Є. Лічко, А. О. Прохоров, М. М. Забродський та ін.), принципів психодіагностики і психокорекції (Є. І. Рогов, Л.Ф. Бурлачук, К. М. Гуревич, О. А. Осипова, Ю. З. Гільбух).

Мета дослідження: подолання негативних емоційних станів у студентської молоді в умовах навчального закладу

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема оптимізації психічного стану, в якому перебуває людина в кожній ситуації свого життя, належить саме до тих психологічних проблем, які посідають, з одного боку, значне місце у наукових розробках і, водночас з другого — експериментально недостатньо досліджених. Вивчення психічних станів відіграє особливу роль для психологічної науки тому, що саме вони служать першочерговою дійсністю, що спрямовує наше щоденне життя і зумовлює прогрес людського буття, особливо в сучасних умовах зростання психічного та інтелектуального навантаження на сучасну молодь.

Між тим, психічний стан становить собою досить складне явище, виступаючи похідною від соціальної ситуації, стану особистісного здоров'я, змісту, стилю та специфіки діяльності і водночас детермінантою якості психосоціального буття. М. В. Савчин зазначає, що психологічна наука відводить психічному стану важливе місце у системі «психічні процеси — психічні стани — психічні властивості», відзначаючи, що психічний стан — це цілісна характеристика психічної діяльності людини, що фіксує визначений статичний момент у характеристиці психічного [7]. Психічні стани завжди виступають у нерозривній єдності та взаємозумовленості з процесами та властивостями, оскільки все це — лише різні рівні відображення людиною оточуючої дійсності.

Психічні стани займають своєрідне проміжне місце у психіці і виникають на базі психічних (емоційних, вольових, пізнавальних) процесів. Однак, позначившись, починають впливати на них, багато в чому (особливо у період дорослішання) визначаючи тонус та темп відображувальної діяльності людини, вибірковість її відчуттів, сприйнять, уваги, продуктивності пам'яті, мислення тощо. З іншого боку, психічні стани, (як негативні, так і позитивні), будучи частиною буття, поступово трансформуються у властивості особистості та риси характеру, які, утворившись, починають відігравати провідну роль у психічній діяльності людини, стають стрижнем її психіки [7]. Необхідно також відзначити, що кожний психічний стан є як переживанням суб'єкта, так і діяльністю його різних систем, має зовнішнє вираження і виявляється в зміні ефективності виконуваної діяльності. Чи не найгостріше проблема психічних станів, особливо емоційних, саме як проблема психосоціального буття виявляється під час шкільного та студентського життя, тобто первинного соціально зумовленого способу відтворення особистістю культурних надбань людства. Студентське життя в цілому вимагає від сучасної молоді мобілізації, концентрації і розвитку всіх психічних ресурсів особистості.

Сучасними психолого-педагогічними дослідженнями встановлено, що між навчально-виховними ситуаціями студентського життя та психічними станами студентської молоді існує залежність [10]. А. Я. Чебикін зазначає, що з одного боку, психічні стани значною мірою визначені певними ситуаціями, з іншого, — перебіг навчально-виховного процесу, його динаміка та результативність прямо залежать від психічних станів студентів [10]. Наприклад, відомо, що негативні емоційні стани фрустрації студента або ж стани з надмірно ейфорійним чи мінливим емоційним фоном деструктивно впливають на його навчальну діяльність, дезорганізують її [8; 19; 30; 58 та ін.]. У той же час, як зазначають В. П. Москалець, С. Б. Коваль дослідження динаміки психічних станів студентів у процесі навчання, їх залежність від зовнішніх та внутрішніх факторів, характерних для сучасної студентської практики відображається у доволі невеликій кількості фахових праць [2]. Серйозною

© Л. В. ЛЕВИЦЬКА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

проблемою у цьому зв'язку є, приміром, негативні емоційні стани сучасної молоді, пов'язані зі спілкуванням з однолітками та дорослими (педагогами, батьками) і ситуативними захисними діями у цьому контексті. Ці стани часто призводять до зниження продуктивності розумової та фізичної праці сучасної молоді, цілеспрямованості, обдуманості та керованості у їх діяльності. Саме тому, як зазначає А. Я. Чебикін, вивчення емоційних станів в молодому віці вкрай потрібні для педагогічної практики [10, с. 79].

Разом з цим психічні стани, зокрема емоційні, пронизуючи як фоновий компонент усі види діяльності студентської молоді, часто залишаються неврахованими як при педагогічному, так і при психологічному аналізі навчально-виховного процесу. Як відзначають сучасні дослідники, викладачі усе частіше скаржаться на прогресуючу тенденцію до розвитку несприятливих психічних станів студентів, з якою вони стикаються у своїй повсякденній праці [1; 2; 6; 5; 9 та ін.]. У студентів стрімко зростає кількість суб'єктивно дискомфортних та негативних емоційних станів таких як: тривога, стрес, фрустрація, дезадаптація тощо.

Однак сучасна молодь відзначається також і протилежними тенденціями: зростанням полярності емоційних психічних станів за модальністю (позитивною або негативною) та силою прояву, їх непрогнозованою зміною, що виражається у немотивованих (і часто неконтрольованих) вчинках, пустощах, агресивності або відлюдкуватості, відчуженості, пригніченості, станах тривоги при стресах і фрустрації тощо.

А. Я. Чебикін зазначає, що тривале перебування у таких негативних психічних станах створює передумови для їх поступового переходу у властивості особистості, для виникнення та закріплення в структурі характеру рис, що знижують адаптивні можливості особистості [10, с. 80]. Водночас виникає загроза небажаних медичних та соціально-економічних наслідків (погіршення соматичного та психічного здоров'я студентів, психопатизація їх особистості тощо). Збільшення рівня психічного та інтелектуального навантаження на студентів веде до появи та розвитку негативних психічних станів, особливо емоційних. Як зазначає А. В. Федорова, негативні емоційні стани тривоги і фрустрації справляють гальмівний та деформуючий вплив на загальний розвиток студента, на розвиток його пізнавальної сфери [9, с. 96].

Саме, зважаючи на необхідність створення умов оптимізації емоційного психічного стану сучасної молоді, ми й підійшли до необхідності досліджень та аналізу проблеми подолання емоційних станів тривоги і фрустрації в молодому віці, що робить актуальним дослідження методів діагностики та корекції цих емоційних станів у молоді. Саме недостатня опрацьованість цієї проблеми і зумовила вибір теми данної статті, а саме «Подолання негативних емоційних станів у студентської молоді в умовах навчального закладу».

Під час навчання у вищому навчальному закладі необхідно створити для студентів можливості творчого розвитку їх навчально-пізнавальної та професійної діяльності, звернути увагу на подолання криз розвитку, на формування власної культурної ідентичності, забезпечити досягнення студентами синтезу предметної і професійної компетенції. Треба пам’ятати, що ефективність навчання студентів значною мірою залежить від подолання негативних емоційних станів студентської молоді на основі врахування їх індивідуальних особливостей.

Психолого-педагогічна робота в умовах спеціалізованого вищого навчального закладу (ВНЗ) має за мету здійснення посередництва між освітніми установами, сім'єю, трудовими колективами, громадськістю, організацію їх взаємодії з метою створення умов для всебічного розвитку студентської молоді; сприяння участі вихованців у професійній та навчальній діяльності, в художній творчості, в спортивній, суспільно корисній діяльності, виявленню задатків, обдарувань, розкриттю здібностей, талантів та соціально-професійній адаптації студентської молоді; залучення їх до культурно — освітньої, профілактично-виховної, спортивно-оздоровчої, творчої роботи установ, громадських організацій тощо.

У контексті даної мети велике значення має гармонізація емоційного стану студентської молоді для подолання особистісних, міжособистісних, внутрішньосімейних криз та конфліктів. Однак модель соціально-педагогічної діяльності вищого навчального закладу перебуває ще у стадії формування. Вона складається із двох взаємообумовлених частин: внутрішньої і зовнішньої. До основних напрямів першої відносять психолого-педагогічне діагностування, здійснення соціального виховання, загальне керівництво соціально-психологічною та навчально-виховною діяльністю, захист та охорона прав студентів. Зовнішня діяльність викладачів вищого навчального закладу створює можливості для застосування набутих у вузі знань, умінь та навичок, досвіду емоційно-чуттєвого ставлення до світу та творчої діяльності у реальному житті в активній просоціальній діяльності. Крім цього, важливим напрямком є робота із соціальним середовищем, яке оточує студентів. Необхідно скоригувати вплив різноманітних негативних чинників на процесс цілісного становлення особистості студента, гармонізувати негативні емоційні процеси та стани в ході його особистісно-навчального розвитку.

Саме тому, під час навчання у ВНЗ кураторам необхідно:

– здійснювати психологічний супровід розвитку студентської молоді;

– брати участь у виховній роботі навчального закладу: допомога в налагодженні дисципліни; запобігання конфліктам в студентських колективах; орієнтація студентів на здоровий спосіб життя; попередження суїцидальної поведінки;

– проводити роботу з оптимізації навчально-виховного процесу: виявлення студентів, які потребують спеціального корекційного навчання; психологічне забезпечення диференційованого навчання студентів; пошук шляхів оптимізації навчально-виховного процесу; психологічна підтримка студента; участь у прийнятті ефективних управлінських рішень; гуманізація та демократизація навчально-виховного процесу.

Формуванню безпечного освітнього середовища в сучасному вищому навчальному закладі сприяє психологічна підтримка студентів, яка є однією з передумов їхнього емоційного благополуччя. Психологіч-

на підтримка не протистоїть навчанню і вихованню, а доповнює їх, підвищує їх ефективність. Вона спрямована на розвиток у студента психологічної здатності до самовизначення, самореалізації, активізації тих механізмів, що дозволяють стати людиною, яка не тільки знає і вміє, але й керує життєвою ситуацією, вчиться вирішувати власні проблеми і розуміти, чому вони мають місце. Тому, головним правилом повинно бути: дати студенту можливість подолати особистісні або зовнішні перешкоди, розвиваючи водночас інтелектуальний, емоційний, вольовий та моральний, отенціал [14].

Система соціально-психологічної адаптивної роботи є цінним досвідом поступового «вживання» молодої людини в реалії сучасного життя, в якому особистісні якості грають не останню роль.

Студентський вік характеризується глибокими змінами зовнішніх і внутрішніх факторів розвитку. Значні зрушення відбуваються в морально-етичних поглядах студентської молоді. Вони намагаються посісти певне місце у системі ділових та особистих стосунків; формується досить стійкий статус кожного студента в цій системі, причому часто виникає тенденція закріплення саме негативного статусу. Усвідомлення останнього, звичайно, впливає на емоційний стан студента і може викликати різноманітні відхилення у його навчанні та поведінці. Незадоволення собою у студента поширюється на лише на сферу спілкування з ровесниками, а й на власну навчальну діяльність.

Таким чином, куратор повинен привернути увагу батьків та викладачів до емоційного життя студента, а в разі необхідності допомогти студенту подолати прояви негативних емоційних станів, запобігти розвитку особистісних криз та допомогти студенту виробити адекватну самооцінку.

Список використаних джерел:

1. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність: підручник. Київ : Вища шк. 1997. 349 с.
2. Москалець В. П., С. Б. Коваль. Розвивально-педагогічне спілкування. Івано-Франківськ: Плай. 2003. 48 с.
3. Натаров В. И., Т. А. Немчин Нервно-психическое напряжение и психопрофилактика состояний здоровья у студентов // Психологический журнал. 1990. Т. 9. № 3. С. 87–93.
4. Обознов Н.Н. Психические процессы и функции в условиях индивидуальной и совместной деятельности // Проблемы общения в психологии. Москва.: Наука. 1981. С. 68–74.
5. Прохоров О. А. Саморегуляция психических состояний в педагогической деятельности // Вопросы психологии. 1991. №5. С.156–161.
6. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: монографія [за ред. Г. О. Балла]. Київ.: Деміур. 1998. 160 с.
7. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навчальний посібник. Київ.: Академвидав. 2007. 424 с. (Альма-матер).
8. Степанов С. Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. 2015. №5. С. 6–12.
9. Федорова А.В. Фрустрация. Конфликт. Защита // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 94–106.
10. Чебыкин А.Я. Распознавание педагогами выражений эмоций у учащихся // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 74–80.
11. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування. Київ.: Міленіум. 2004. 345 с.

УДК 37.035.4:355.341:378.635.5

ЗНАЧЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ФОРМУВАННІ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА ВВНЗ

М. І. ЛЕВКО

Вступ. Політична культура майбутніх офіцерів як складова їх фахової підготовки охоплює систему знань про політичні аспекти професійної діяльності, правила професійної комунікації. Політична культура — це не тільки політична діяльність, а й основа для формування готовності до громадянської участі, до діяльності соціально-політичного характеру [2, с. 135–138]. Політична культура студентів є сукупним результатом навчання і виховання, що представляє собою комплексну характеристику освоєного політичного досвіду, сформованої політичної свідомості і у відповідній мірі тієї, що відбувається і в майбутньому буде відбуватися, конвенційної політичної поведінки за таких домінуючих ознак:

- зацікавленість у вирішенні існуючих суспільно-політичних проблем;
- підготовленість до політичної участі в житті суспільства;
- здатність взаємодіяти з державними інститутами [2, с.135]

Мета статті — розкрити значення самостійної роботи у формуванні політичної культури майбутнього офіцера ВВНЗ.

Результати дослідження. Підготовка до виконання конкретного виду військової діяльності здійснюється у вищих військових навчальних закладах, де особистість курсанта, його готовність до керівництва військовим колективом формується під впливом усього освітнього процесу, військового стажування, у результаті подолання труднощів і протиріч.

За період навчання майбутній офіцер набуває необхідний запас знань, умінь, навичок, накопичує досвід керівної діяльності, активізує позитивні мотиви своєї поведінки. У нього формується інтерес до професії офіцера, закладаються високі професійні та інтелектуальні якості. Тому важливого значення у формуванні особистості курсанта, його готовності до керівництва військовим підрозділом набуває викладання військових, загальнонаукових та особливо суспільно–гуманітарних дисциплін. Заняття з суспільно-гуманітарних дисциплін повинні проводитися з урахуванням виховання у майбутніх офіцерів практичних підходів до вирішення всіх питань служби, вміння науково оцінювати життєві явища, формувати педагогічні, пропагандистські та організаторські якості, прищеплювати навички гуманізації військової служби.

У професійному стандарті офіцера тактичного рівня Збройних Сил України визначено сукупність вимог до кваліфікації військового фахівця, його компетентностей, що формуються у ході освітньої діяльності ВВНЗ (НП ВНЗ), та результати навчання, які базуються на профілі програми спеціалізації і описують те, що військовий професіонал знає, розуміє і здатний виконувати після завершення програми.

Професійний стандарт визначає вимоги до офіцера тактичного рівня і є обов'язковим для використання у ході освітньої діяльності всіма ВВНЗ, ВНП ВНЗ, що здійснюють підготовку військових фахівців даної спеціалізації.

Професійний стандарт враховує загальну характеристику професії офіцера як:

- поліфункціональну — за кількістю покладених на офіцера різноманітних функціональних обов'язків;
- вербальну — за засобами впливу на особовий склад в умовах безпосереднього та опосередкованого зв'язку з ним;
- індивідуальну — за формою організації;
- самостійну — за способами діяльності без сторонньої допомоги (у межах виконання завдань);
- полікомунікативну — за обсягом службово-інформаційних зв'язків з періодично змінним колом осіб;
- розумову — за співвідношенням розумового і фізичного навантаження;
- творчу — таку, що в межах виконання завдань не піддається повною мірою алгоритмічному опису;
- динамічну — за змінними умовами **професійної** діяльності;
- стресогенну — за особливими умовами виконання службових обов'язків, що пов'язані з впливом стресогенних факторів середовища і діяльності;
- з підвищеною моральною відповідальністю за здоров'я і життя особового складу, збереження матеріальних цінностей;

Також в ньому висвітлено загальні вимоги до:

- знань як сформованості концептуальних знань, набутих у процесі навчання та професійної діяльності, включаючи певні знання сучасних досягнень, критичне осмислення основних теорій, принципів, методів і понять у навчанні та професійній діяльності;
- умінь як здатності до розв'язання складних непередбачуваних задач і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності та/або навчання, що передбачає збирання та інтерпретацію інформації (даних), вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів;
- комунікації, як здатності донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності, здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію;
- самостійності і відповідальності, як здатності до управління комплексними діями або проектами, відповідальності за результати своєї діяльності, за прийняття рішень у непередбачуваних умовах, відпові-

© М. І. ЛЕВКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

дальності за професійний розвиток окремих осіб та/або груп осіб, здатності до подальшого навчання з високим рівнем самостійності;

Професійний стандарт визначає компетентності офіцера тактичного рівня як інтегральний показник якості його підготовки, що характеризується ступенем здатності і готовності до постійного самовдосконалення, застосування сформованих знань, умінь, навичок, особистих якостей і ціннісних орієнтацій при виконанні службових (бойових) функцій у військах (силах) в умовах мирного та воєнного часу на посаді за призначенням.

Як справедливо уважають розробники освітніх програм В. Захарченко, В. Луговий, Ю. Рашкевич, Ж. Таланова, компетентності являють собою динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь і здатностей [4, с. 8].

Особливістю формування компетентностей військового фахівця є те, що вони набуваються поступово, формуються сукупністю навчальних дисциплін або модулів на різних етапах освітньої програми і починаються формуватися в рамках освітньої програми одного рівня вищої освіти, а закінчується формування на іншому, вищому рівні.

Під час виконання управлінської функції майбутній офіцер повинен володіти такою комунікацією: доносити до підлеглих та офіцерського колективу інформацію, ідеї, проблеми, власну думку та громадянську позицію, використовуючи вимоги чинного законодавства.

Також цей стандарт передбачає володіння майбутнім офіцером здатністю володіти знаннями, уміннями і навичками з військової педагогіки та психології, зокрема, військової дидактики і теорії військового виховання та застосовувати їх у практичній діяльності при виконанні функціональних обов'язків на первинній посаді.

У списку із 31 найважливіших компетентностей представлено здатність діяти соціально відповідально та громадянсько свідомо. Ця здатність і входить, на нашу думку, до політичної компетентності як складової політичної культури.

У Національній академії Сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного у місті Львові змістове забезпечення для формування політичної культури майбутніх офіцерів відображено у навчальних курсах «Політологія», «Теорія культури», «Історія України та українського війська», «Історія світової культури», частково в окремих темах предметів «Військове навчання та виховання», «Психологія індивідуально-виховної роботи з військовослужбовцями»; завданнях різних видів практик (навчальна практика за військовим спрямуванням (II курс) військове стажування (IV), формах позааудиторної роботи.

Для підвищення ефективності формування складових політичної культури майбутніх офіцерів ми внесли певні корективи в зміст навчальної програми «Філософія (філософія, релігієзнавство, логіка, етика і естетика)». Так, до теми «Процес пізнання» було додано питання, що пов'язане з формуванням цінностей особистості. При обговоренні цієї проблеми курсанти дізналася про те, що політична культура особистості офіцера, так само як і його духовна та моральна культура, проявляється в готовності людини діяти відповідно до моральних цінностей та норм і визначається характером ціннісних орієнтацій особистості, глибиною професійного світогляду.

Навчальна програма з дисципліни «Історія України та українського війська», зокрема, її тема «Політичні партії та громадські організації у період національного відродження» була доповнена матеріалом, пов'язаним з формуванням політичних орієнтацій курсантів. Як справедливо вказує В. Кутирьова, науковці «зазвичай політичну культуру розглядають як феномен, що поєднує політичну свідомість і політичну поведінку, тоді як політичні орієнтації — як складову політичної свідомості, що спрямовує (орієнтує) на певну політичну поведінку, обумовлює вибір тієї чи іншої її форми, але за певних обставин може і не знаходити свого втілення у реальності. Тим не менш, політичні орієнтації виступають тією ланкою, що поєднує політичну свідомість і політичну поведінку» [3, с. 103]. Тому сформовані політичні орієнтації реалізуються у конкретних формах політичної участі курсантів, а їхня поведінка буде наслідком реалізації цих орієнтацій. Після теоретичного опрацювання запропонованого матеріалу курсанти одержали домашнє завдання: визначити власні політичні орієнтації та їх вплив на політичну поведінку.

Провідне місце у професійній підготовці майбутніх офіцерів посідає навчальна дисципліна «Політологія», що дає курсантам наукові уявлення про політичну реальність, основні принципи політичного життя, політичної культури і політичної поведінки, тим самим формуючи у них відповідальну та усвідомлену громадянську позицію. Обравши тему «Правова держава як гарант стійкості демократії», ми доповнили її матеріалом про сутність політичної культури, її види, роль у розвитку суспільства. Підготовка курсантів до круглого столу на тему: «Значення політичної культури у сінтересу майбутніх офіцерів до політичного життя нашого суспільства.

Активна участь курсантів ВВНЗ в політичних процесах передбачає сформованість у них комунікативних умінь та навичок. В цьому їм суттєво допомагає навчальна дисципліна «Українська мова за професійним спрямуванням», метою вивчення якої є набуття майбутніми офіцерами умінь і навичок професійного спілкування на граматичному, лексичному, стилістичному рівнях. Тому ми внесли доповнення в зміст теми «Основи культури української мови» такими питаннями: «Комунікативна професіограма майбутнього офіцера», «Роль мови і культури мовлення в у формуванні особистості майбутнього офіцера».

Після проведення мозкового штурму на тему: «Способи впливу на поведінку людей» курсанти відчули потребу у знаннях з української мови і військової педагогіки та психології, адже спілкування практично завжди включає в себе елемент психологічного впливу для того, щоб відбувалась активна мовленнєва взаємодія.

Сучасні вимоги до підготовки офіцерів передбачають навички практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності. Вивчення курсу «Іноземна мова професійного спрямування» забезпечує формування у майбутніх офіцерів вмінь міжособистісного спілкування, розвиток позитивного

ставлення до іноземної мови як засобу спілкування, поваги до народу, носія цієї мови, толерантного ставлення до його культури, звичаїв і способу життя; розуміння важливості оволодіння іноземною мовою й потреби користуватися нею як засобом спілкування.

Поряд з практичною метою курс іноземної мови для спеціальних цілей реалізує освітні і виховні цілі, сприяє розширенню світогляду слухачів, підвищенню їхньої загальної культури і освіти, а також культури мислення й повсякденного і професійного спілкування, вихованню толерантності і поваги до духовних цінностей інших країн і народів [6, с. 372–380].

Нами були відібрані найбільш вдалі методи для стимулювання пізнавальної активності та самостійності курсантів, серед яких, зокрема, веб-квести. Майбутні офіцери готували доповіді, презентації та проводили інтерв'ю зі своїми однокурсниками на теми: «Українська мова: від мови до нації».

Навчальна дисципліна «Військова педагогіка та психологія (у т.ч. військове навчання та виховання)» передбачає вивчення особливостей та змісту діяльності військового педагога, розкриває шляхи формування і розвитку його педагогічної культури і майстерності. Тому ми доповнили зміст теми «Військово-педагогічна діяльність та майстерність офіцера» питаннями, пов'язаними з удосконаленням професійної культури та її складової — політичної культури.

Під час вивчення теми «Психологія особистості військового» на практичному занятті було проведено вправи для розвиток комунікабельності, на усвідомлення своїх звичок, стереотипів, принципів, що дало змогу курсантам в подальшому використовувати їх вплив на власну поведінку та на оточуючих людей. Отже, інтеграція знань з гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, використання активних методів навчання сприяло формуванню політичної культури майбутніх офіцерів.

Важливе місце у формуванні політичної культури майбутнього офіцера належить самостійній роботі. Адже вона включає до себе пошуки і підбір літератури, її опрацювання, написання рефератів, доповідей, повідомлень, наукових статей тощо.

Самостійна робота над навчальним матеріалом є індивідуальним видом роботи на семінарських заняттях, передбачає виконання практичних завдань та контрольних робіт. Вона здійснюється відповідно до навчальних планів, навчальної і робочої програм з курсу.

Метою самостійної роботи є забезпечення фундаментальної загальноосвітньої та практичної підготовки курсантів; засвоєння методів самостійного вивчення навчального матеріалу, навичок пошуку більш глибоких знань; підвищення ефективності навчального процесу за допомогою організації позааудиторного навчання відповідно до особистих здібностей кожного; оволодіння культурою розумової праці, вмінням орієнтуватися у потоці наукової інформації, розвиток свободи мислення, формування власного погляду на питання, що вивчаються.

Ефективність самоосвіти, яка є одним із основних методів навчання курсантів, визначається постійністю, послідовністю і наполегливістю в роботі з навчальним матеріалом, здійсненням самоконтролю, систематичністю занять, вмінням поєднати практичні навички з теорією.

На самостійну роботу виносяться такі завдання: частина теоретичного матеріалу, нескладного за змістом або окремі практичні роботи, що не потребують безпосереднього керівництва викладача.

Самостійна робота курсантів забезпечується системою навчально-методичних засобів, передбачених для вивчення конкретної навчальної дисципліни: основна література (підручник, конспект лекцій, навчальні та методичні посібники), додаткова література (наукова, фахова, монографічна, періодична) та методичні матеріали (методичні вказівки щодо виконання самостійної роботи курсантів).

Висновки. Важливе місце у формуванні політичної культури майбутнього офіцера належить самостійній роботі. Адже вона включає до себе пошуки і підбір літератури, її опрацювання, написання рефератів, доповідей, повідомлень, наукових статей тощо.

Перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо в детальному висвітлені ефективних шляхів розвитку політичної культури майбутніх офіцерів.

Список використаних джерел:

1. Бекиров С. Н. Актуальность формирования политической культуры студенческой молодёжи Украины. *Проблеми сучасної педагогічної освіти* : зб. статей. Ялта : РВВ КГУ, 2013. Вип. 38, ч. 1. С. 263–271.
2. Долинина И. Г. Политическая культура студентов: готовность к гражданскому участию. *Власть.* 2013. № 5. С. 135–138.
3. Дунець В. Б. Розвиток демократичної політичної культури сучасної молоді (на прикладі республік Польща та України) : дис. ... канд. політ. наук : 23.00.03. / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 239 с.
4. Кутирьова В.І. Політичні орієнтації як соціологічне поняття. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.* Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. Харків, 2009. №881. Вип. 24. С. 103–109.
5. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. / Ответств. ред. М. В. Буланова-Топоркова. Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. 544 с. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/bulan/03.php
6. Положення про вищі військові навчальні заклади, затверджене Наказом Міністерства оборони України від 27.05.2015 № 240. URL : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0706-15
7. Цвяк Л.В. Особливості навчання іноземної мови слухачів курсів охорони закордонних дипломатичних установ. *Сучасні дослідження з іноземної філології*. 2012. Вип. 10. С. 372–380. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sdzif_2012_10_69.

УДК 168.522

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСВІТЯН

О. П. МАЗУРКЕВИЧ

Постановка проблеми. Найважливішою вимогою сьогодення є піднесення ролі професійної освіти як одного з чинників прискорення соціального розвитку суспільства. Вимоги до сучасного спеціаліста і види діяльності, що їм відповідають, поділяють на дві великі групи специфічні, які характерні для спеціалістів певного профілю, і неспецифічні — загальні, обов'язкові для кожного випускника навчального закладу (їх визначають соціальні умови). Неспецифічними видами діяльності є вміння постійно оновлювати і поповнювати обсяг знань і навичок; орієнтуватися в нових проблемах; увійти в колектив, керувати ним; бути політично зрілим, обрати активну життєву позицію,для чого має бути забезпечено єдність знань, переконань і практичних дій. Специфічні види діяльності пов'язані з особливостями майбутньої професії. Саме тому постає проблема конкретизації мети навчання і виховання, побудови розгорнутої програми розвитку особистості.

Головною метою статті є виховання відповідно до сучасних умов і стану буття народу слід вважати формування людини з інноваційним типом мислення іповедінки, зорієнтованої на безперервну освіту і самоосвіту уподовж всього життя, національно усвідомленого громадянина. Вона полягає у набуттімолодим поколінням соціального досвіду, успадкуванні духовних надбань українського народу, досягненні високої культури міжнаціональних взаємин, формуванні у молоді духовності, моральної, художньо-естетичної, правової, екологічної культури.

Отже, актуальною є проблема розвитку особистості, її моралі, гідності, оскільки суспільство знаходиться у глибокій, глобальній, системній кризі, зокрема — духовній. Важливою соціально-педагогічною проблемою є формування здорового способу життя, яка є актуальною для суспільного розвитку, особливо в умовах сучасних цивілізаційних процесів, які притаманні усім сферам людської життєдіяльності. Тому основою виховання майбутніх вчителів має бути духовно-моральний та фізичний розвиток особистості.

В усі часи розвитку людської цивілізації культура — могутній фактор соціального розвитку, оскільки пронизує всі напрямки людської життєдіяльності — від матеріального виробництва і людських потреб до найвеличніших виявів людської творчості. Проте зауважимо, що основне в змісті культури — не речі, а людина, суспільство. Саме тому важливим аспектом сучасної освіти є поняття культури особистості як цілі і фактора освіти.

Наразі основою сучасних перетворень в освітній сфері є підготовка вчителя здатного удосконалювати свої особистісні якості, відтворювати і розширювати свій життєвий досвід, накопичувати істворювати нові цінності. Основними завданнями цього процесу є формування базової культури майбутнього вчителя, виховання здатності до сприйняття творів мистецтва, формування високих культурних потреб та інтересу до удосконалення культури спілкування, а також розвиток культурного самопізнання.

Ці перетворення в освітній сфері необхідно пов'язати з переходом до культуротворчої функції освіти і педагогіки, яка повинна спрямовуватись на формування педагога як «людини культури». Такий підхід вимагає зосередити увагу на педагогічній культурі, як особливому виді культури, що створює умови для засвоєння й трансляції педагогічних цінностей і технологій, які забезпечують творчу самореалізацію педагога у професійній діяльності.

Поняття «культури», як відомо, має не одну сотню визначень. Проте прийнято вважати, що першим слово «культура» у застосуванні до людського індивіда вжив М.Т.Цицерон у I ст. до н.е. у своєму творі «Тускуланські бесіди». Він протиставив поняття «культура» природі, тим самим надавши йому філософського звучання «Cultura autemanimi philosophiaest» [16] — «культурне оброблення душі — це й є філософія». Таке порівняння він обґрунтував схожістю душі з родючим полем «Як родюче поле без обробки не дасть врожаю, так само й душа» [6]. Тобто поняття «культура» в цьому значенні охоплює все, створене і перетворене людиною (суспільством).

Слово «культура» у класичній давнині також було зафіксоване в праці Марка Порція Катона «Deagri cultura» (III ст. до н. е.). Варто наголосити, що мислителі минулого розуміли культуру як сферу справжнього існування людини, істинної «людяності» на противагу сфері «тваринності», що перебуває поза культурою. Так, у «Порівняльних життєписах» Плутарха наголошується на зв'язку між вихованням і культурою людина не може належати сама собі, оскільки вона перебуває в тісному зв'язку із суспільством, вона невіддільна від соціуму, його традицій, культури. Інший сучасник Античності Сократ у своїх думках плекав ідеї, які не тільки відповідали вимогам його сучасності, але дещо випереджали її. Він порушував загальну проблему культури, а потім пов'язував її з особистістю.

В працях інших античних філософів також можна знайти багато сторінок, присвячених взаємозв'язку середовища, в якому виростає людина, з виховними процесами, що сприяють оновленню її як особистості.

Античність дає розуму духовну їжу, яка перетворюється на силу й стає талісманом, за допомогою якого ми отримуємо все необхідне для життя. Ось вони — творці великої культури знань Платон (філософ, засновник Академії), Арістотетель (філософ, засновник Ліцею), Евклід (батько геометрії школярі знають по

© О. П. МАЗУРКЕВИЧ
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

теоремам паралельних прямих і про рівність трикутників; відомий роботами з астрономії, оптики, теорії музики), Архімед (геометр вирахував число «пі»; фізик закон Архімеда; механік Архімедів ґвинт, Архімедова спіраль), Піфагор (філософ, математик, перший вжив слово «космос», чемпіон Олімпійських ігор з кулачного бою), Демокріт (філософ, який лише силою думки, без пристроїв, прийшов до висновку про існування атомів; в етиці розвинув вчення про атараксію як вищу цінність), Гіппократ (батько медицини, звернув увагу на психіку людини і ввів термін «темперамент») та ін.

Це твердження стало основою концепції І. Гердера, який вважав, що культура є продуктом діяльності людей та одночасно стимулом їх подальшого розвитку. В його концепції розвитку людства культура виступає зразком «другого народження людини». Він стверджує, що саме традиція виховання створює людину, її образ.

У XVIII ст. термін «культура» вперше отримав широке поширення в розумінні освіченості і вихованості людини. Культура та освіта суть понять дотичних, проте дуже різних. Культура ґрунтується на знаннях і вміннях практичних, а освіта — на знаннях і розумінні. Культура — це механізм, що регламентує і регулює поведінку та життєдіяльність людини, а сама людина є її носієм і її ретранслятором. Культура постає специфічно людським способом буття (історичного життя народів), який детермінує весь спектр практичної та духовної активності людини (в науці, в мистецтві, в техніці, в господарстві), її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою [8]. Відтак, ми розрізняємо культуру як за предметами, так і за націями. Освіта є поняття, що об'єднує собою як предмети (через знання), так і нації та окремих осіб, які екстраполюють ту велику освітню роботу століть і народів, яка охоплює всі як матеріальні, так і духовні інтереси людського життя.

Отже, аналіз сутності культури, її місця, ролі в суспільстві дозволяє виділити основні взаємопов'язані аспекти культури соціальне явище, що породжене суспільством і покликане допомогти людині пізнати світ, саму себе та визначити своє місце у світі; створення необхідних норм поведінки та оцінки для регулювання соціальних відносин людей; наповнення гуманістичним змістом.

Варто також зауважити, що до першої половини XIX століття феномен культури розглядався через раціональне осмислення морально-правових, естетичних норм життя, філософсько-теоретичної свідомості. У другій половині XIX століття з розвитком різних наук про людину, культура стала досліджуватися в рамках науково-концептуальних напрямів цих наук (еволюціоністського, аксіологічного, антропологічного, формаційного, циклічного, соціологічного та ін.), які стали основою майбутньої культурології.

У науковий світ термін «культурологія» було введено у 909 році німецьким філософом Вільгельмом Освальдом. Він розділив культурологію і соціологію. Так, за В. Освальдом термін «культурологія» необхідно використовувати для опису явищ, якими є культура як феномен суто людської діяльності.

У подальшому культурологія, хоча і була введена до наукового арсеналу, проте формувалася як частина філософії або під її впливом в інших науках. Наразі методи і результати культурологічних досліджень цих наук використовувалися філософією.

«Хрещеним батьком» культурології рахують американського філософа Леслі Уайта. Він виокремив культурологію в окрему гуманітарну науку, що досліджувала взаємозв'язки культурних явищ. Його праця «Наука про культуру» (949 р.) поставила питання про необхідність визначення предмета культурології як науки та започаткувала цілісний підхід до вивчення явищ культури [15]. Вчений наголошував, що поняття культури категоріальне і має інтегративну систему, яка не співпадає з соціальною системою, а має свої особливості, які відображають специфіку людського буття [10].

Серед досліджень, котрі стосуються власне культурологічного підходу в освіті, передусім слід назвати праці В.В. Гури, А.В. Погодіної, Є.Ю. Фортунатової, І.В. Колмолгорової та ін. Цими дослідниками розроблено головні концептуальні положення культурологічного підходу, принципи розбудови освітнього процесу в контексті цього підходу в умовах навчання за різними профілями.

Отже, культурологія виступає як комплексна наука, оскільки є складовою частиною інших дисциплін історія культури, екологія культури, психологія культури і т. д. У цьому випадку культурологія не має власного предмета дослідження. Наразі, культурологія як самостійна наука, заснована на узагальненнях із конкретних наук, тобто виступає теорією культури і знайомить із методикою аналізу й вивчення духовних здобутків народів світу. В цьому випадку предметом культурології є становлення і розвиток культури.

В контексті сучасної парадигми освіти, основним завданням культурології є цілісний підхід до розгляду педагогічних феноменів на кожній стадії їх становлення (від локальних культур до традицій і цінностей світових) та концепція системного аналізу функціонування педагогічної системи, що передбачає розгляд всіх учасників навчально-виховного процесу як суб’єктів, які активно засвоюють та перетворюють культуру, утверджують

Її гуманістичну цінність. Відтак, культурологічний підхід, будучи методологічною основою і методом проектування особистісно-орієнтованої освіти, дає можливість розглядати її (освіту) як процес оволодіння культурою, спрямований на розвиток, цілісне перетворення особистості людини.

Вибір нами культурологічного підходу зумовлений спрямованістю сучасної освіти в контексті культури і передбачає об’єктивний зв’язок людини з культурою як системою цінностей. Людина містить в собі частину культури. Вона не тільки розвивається на основі освоєної нею культури, але і вносить у неї щось принципово нове, тобто людина стає творцем нових елементів культури. Тому, освоєння культури як системи цінностей є розвитком самої людини, становленням її як творчої особистості і суб’єкта культури.

У світлі культурологічного підходу професійна підготовка майбутнього викладача представляє собою культуротворчий освітній процес поетапного оволодіння змістом педагогічної культури в ході опанування

професією, в якому учень і викладач реалізують себе як суб'єкти професійно-педагогічної культури. Найбільш значущими етапами даного процесу виступають етап освоєння норм і вимог, установок і способів педагогічної діяльності; етап засвоєння провідних елементів педагогічної культури; етап присвоєння цінностей педагогічної культури, їх внутрішнє прийняття на особистісно-смисловому рівні; етап трансляції професійно-педагогічної культури в різних актах розгортання і опредмечування суб'єктності [3].

Історичний досвід переконує, що зміст освіти або відстає від сучасного стану науки, або опиняється перевантаженим, або спотворює характер формування особистості, яка навчається. Усе це вимагає грунтовної розробки науково-педагогічних основ змісту освіти вчителів [4].

Над освітою зависла своєрідна дилема як готувати високо кваліфікованих спеціалістів і водночас давати їм ґрунтовну культурологічну підготовку. Вона має свій історичний фундамент, оскільки активно лобіювалось ще з другої половини XIX століття. Так, у статті В. Вагнера «Университеты и среднеобразовательная школа» наголошувалось, що «…отримавши диплом, молода людина приймається за викладання свого предмету в школі…з самим щирим бажанням принести користь, працювати не покладаючи рук, а справа… скрипить!.. У молодого спеціаліста виникає ряд першочергових запитань «Як поставити справу?», «Чого вимагати?», «Як викладати предмет?», «Які ставити цілі?» Всі ці питання та багато інших педагогічних, тобто самих важливих для нього тепер, стають відкритими» [2, 142].

Отже, професійна підготовка майбутніх педагогів — актуальне питання не одного століття. Перед сучасною вищою школою, відповідно до нових вимог системи освіти, також постають широкомасштабні завдання щодо професійної підготовки майбутніх педагогів в контексті культурологічного підходу. Їх вирішення стало головною метою педологічних пошуків вчених, викладачів, вчителів ряду країн.

Відтак, у підготовці педагогічних кадрів увага має акцентуватися не на формуванні окремих професійних якостей і властивостей особистості, а на створенні умов, в яких прослідковуються єдність змісту, форм, засобів і методів навчання, що сприятиме повноцінному розвитку особистісних функцій людини. Удосконалення педагогічної освіти має відбуватися у напрямку реформування традиційної знаннєвої моделі освіти, як складової частини культурологічної підготовки особистості, оскільки це ефективніший шлях адаптації молоді до світового середовища, бо засвоєння нею загальнолюдських цінностей відбувається через універсальну складову різних культур. Саме культурологічний підхід змінює уявлення про основоположні цінності освіти як винятково інформаційні й пізнавальні й допомагає уникнути вузької наукової зорієнтованості змісту освіти. Він інтегрує в собі певну сукупність взаємопов'язаних цінностей, цілей, принципів, методів дослідницької або практичної педагогічної діяльності, що відповідає вимогам сучасної освітньої парадигми.

У дослідженні «Освіта в інформаційному суспільстві» В. Кудіна знаходимо термінологічні тонкощі поняття «освіта» — це вістря, вісь життя (ось + vita). Саме освіта завжди поєднувала і поєднує в собі триєдину мету пізнання таємниць природи, буття (наука), підготовка людини до певної діяльності (професійна освіта) та виховання. Наразі освіта виникає та формується як одне з суттєвих явищ удосконалення людської праці. Відповідно, особливе місце в цьому процесі посідає професійна (спеціальна) освіта, що зумовлена поділом праці на певні трудові напрямки, продиктовані потребами глибокої фахової підготовки людини для відповідних сфер людської діяльності [8, с. 17].

Професійна освіта в першу чергу передбачає оволодіння людиною технологіями. Тоді як компетентність становить собою окрім технологічної підготовки цілу низку інших компонентів позапрофесійного або надпрофесійного характеру необхідних сьогодні в тій чи іншій мірі кожному фахівцю. Це, насамперед, такі якості особистості як самостійність, здатність приймати відповідальні рішення, творчий підхід до будь-якої діяльності, уміння доводити розпочату справу до кінця, вміння постійно вчитися; гнучкість мислення, наявність абстрактного, системного та експериментального мислення; вміння вести діалог, співпрацювати, бути комунікабельним тощо» [11].

Професійна компетентність передбачає розвиток професійно значущих якостей, що передбачають теоретичну готовність (аналітичні, прогностичні, рефлексивні уміння) та практичну готовність (організаторські та комунікативні уміння) педагога до діяльності. Так, на початкових етапах професійної освіти джерелом професійного розвитку є рівень особистісного розвитку. На стадії професіоналізації професійний розвиток особистості починає домінувати над особистісним. Проте критеріями ефективної організації професійної освіти є параметри особистісного і професійного розвитку. «Професійна компетентність» також передбачає розвиток професійно значущих якостей, які змінюються, стають мобільними та адаптованими. Це поняття значно ширше за поняття «знання, уміння, навички», тому що охоплює спрямованість особистості (мотивацію); здібності особистості до подолання стереотипів, відчуття проблеми, прояв принциповості, гнучкості мислення; характер особистості — самостійність, цілеспрямованість, вольові якості.

Наразі професійна освіта має модернізуватися. Її майбутнє — це компетентнісний підхід. Відтак, сучасна професійна освіта має грунтуватися на принципах визнання пріоритету індивідуальності студента; співвідношення технологій професійної освіти із закономірностями професійного становлення особистості; визначення змісту професійної освіти рівнем розвитку соціальних, інформаційних, виробничих технологій; випереджального характеру професійної освіти; дієвістю професійно-освітнього процесу; максимальне звернення професійної освіти до індивідуальних потреб особистості у самоорганізації, самовизначенні і саморозвитку [6]. Саме тому основою сучасного освітнього процесу має бути, переш за все, Людина як найвища цінність, а зміст педагогічної освіти необхідно спрямовувати на загальнокультурний розвиток

особистості майбутнього педагога. Педагогічна діяльність дедалі більше стає сферою практичного людинознавства, однією з провідних умов розвитку особистості людини.

В результаті підвищення вимог до рівня освіти з метою забезпечення потреб суспільства у висококваліфікованих кадрах підвищуються вимоги і до педагогів. Підготовка нової генерації науково-педагогічних кадрів національної еліти, здатної трансформувати нову освітньо-світоглядну парадигму національно-державного творення на основі гуманістичної психології про самореалізовану та самоактуалізовану особистість як важливий компонент творення людини з новим типом мислення — одне із стратегічних завдань реформування вищої освіти в Україні [4].

Наразі важливо, що будь-які реформування в освіті мають бути як ні вякій іншій галузі максимально виваженими і всебічно продуманими, а здійснювати їх повинні люди, не просто так чи інакше підготовлені, а високообдаровані особистості, які володіють глибокими сучасними науковими знаннями, мають практичний досвід і високу культуру. Над власне професійною технологічною підготовкою, виростає величезна позапрофесійна надбудова умінь фахівця.

Висновки. Отже, культуротворчий феномен педагогічної освіти слугує каналом трансляції педагогічної культури, що забезпечує розвиток вчителя як суб'єкта професійно-педагогічної культури. Упровадження культуротворчої педагогічної освіти має передбачати підготовку педагога, який володіє науковими основами побудови педагогічного процесу у навчальних закладах, здатний аналізувати освітні системи, виявляти їх провідні тенденцій, принципи, робити висновки щодо доцільності навчання за тією чи іншою програмами, усвідомлює необхідність переходу в освітньому процесі від використання окремих методик до комплексних освітніх технологій. Розвиток зазначених суб'єктних якостей особистості педагога — сучасні виклики професійної компетенції.

Сучасна професійна освіта виправдає себе лише за умови підготовки людини високої культури та моралі, спеціаліста широкого мислення, з ґрунтовною позапрофесійною надбудовою умінь фахівця, який зуміє переорієнтуватися на нові виклики, що пропонуватиме життя.

Список використаних джерел:

1. Афоризмы. [Электронный ресурс]. Режим доступа http://tehnologi.su/index/0-13.
2. Вагнер *В.* Университеты и среднеобразовательная школа / В.Вагнер // Русская мысль. Ежемесячное литературно-политическое издание. — Книга II, М., 898. — С. 36–46., с. 142, 144.
3. Гайсина *Г. И.* Культурологический подход в теории и практике педагогического образования автореф. дис. … д-ра пед. наук спец.3.00.08 «теория и методика профессионального образования» / Гайсина Гузель Иншаровна. — Москва, 2002. — 37 с.
4. Гребенюк О. С. Общая педагогика: Курс лекцій / О.С.Гребенюк. — Калининигр. ун-т. Калининград, 1996. — 107 с.
5. Гриценко Т. Б., Гриценко С. П., Кондратюк А. Ю. Культурологія. Навчальний посібник // Т. Гриценко. — К. Центр навчальної літератури, 200. — 392 с. — Режим доступу http //www.info-library.com.ua/books-text-2736.html
6. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования компетентностный подход [учеб. пособие] / Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. — Москва Московский психолого-социальный институт, 2005. — 216 с.
7. Кудин В. А. Образование в судьбах народов(идактика новоговремени). — Киев ПП «Гама-Принт», 200 . — 218 с., с. 67–68.
8. Кудін В. Освіта в інформаційному суспільстві // В. Кудін. — Киев ПП«ГГама-Принт», 2000. — 152 с., с. 17.
9. Кудін В. Педагогічна освіта і сучасність / В. Кудін // Педагогічна освіта і освіта дорослих європейський вимір зб. наук. пр. / за заг. ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. К.; Хмельницький, 2008. — С. 262–272., с. 264.
10. *Леслі Уайт.* — Режим доступу http://www.religiocivilis.ru/component/content/article/1318-lesli-uait-i-vydelenie-kulturologii-v-samostoyatelnuyu-oblast-gumanitarnogo-znaniya.html?start=1
11. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. — М. Эгвес, 2000. — 22 с.
12. Про внесення змін і доповнень до Переліку спеціальностей, ... | від 02.0 .200 № 501. Процитовано 20 5–10-02. — Режим доступу http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0805-07
13. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Равен Джон. — Режим доступу lib 00.com/.../_ жон%20Равен,%20Компетентность%20 в %20 современном обществе
14. Семенюк Т. В. Особистість викладача вищої школи як психолога-проектувальника-дослідника / Т. В. Семенюк // олонський процес перспективи розвитку вищої освіти України Матеріали VII Міжнар.наук. конф. «Модернізація вищої освіти України в умовах олонського процесу аналіз вітчизняного досвіду і перспективи розвитку», м.Одеса, 29–3 трав. 2008 р. і VIII Міжнар. наук. конф. «Стан і перспективи розвитку вітчизняної системи вищої освіти в контексті олонського процесу», м. Судак (Автономна Республіка Крим), 3–6 верес. 2008 р. — К. П Видавничий дім «Персонал», 2008. — С. 203–211.
15. The Science of Culture: A study of manand civilization. Farrar, Straus and Giroux, 1949.
16. Шахрай Т. Теоретичні основи культурного розвитку особистостімайбутнього педагога / Т. Шахрай // Культурологічна складова професійного розвитку педагога Зб. наук. праць / За ред. Л. Хомич,Л. Султанової, Т. Шахрай. — Київ-Ніжин Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. — 126 с.

УДК 378:37.001.3-051:005.336.2

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЛЬОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Л. О. МАЦУК
Н. В. ЗАХАРАСЕВИЧ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап розвитку суспільства потребує активних, креативних і успішних фахівців для різних сфер освіти. Організація професійної підготовки майбутніх педагогів згідно нових підходів забезпечує багатогранні компетентності, від яких залежить якість виховання, навчання і розвиток майбутніх поколінь. Саме вихователі дошкільних навчальних закладів забезпечують умови гармонійного розвитку дітей у сенситивному періоді їх особистісного становлення, реалізовуючи творчий підхід і впроваджуючи найоптимальніші форми та методи роботи з ними.

Модернізація змісту вищої освіти в Україні здійснюється на підставі результатів науково-практичного пошуку ефективних шляхів інтегрування найкращих набутків вітчизняної освіти, а також адаптації світового досвіду. Основні вимоги до професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів ґрунтуються на положеннях Конституції України, Законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2016 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Про охорону дитинства» (2001 р.), Концепція нової української школи (2017 р.), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 рр., Базового компонента дошкільної освіти (2012 р.) та інших нормативних документів. У їхньому змісті наголошено на значущості проблеми якісної професійної підготовки фахівців дошкільної галузі у сучасних закладах вищої педагогічної освіти.

Стратегічними орієнтирами змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти України є державні стандарти, у яких відображено потреби й сучасні тенденції розвитку суспільства. Основною метою професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів є формування у випускників інтегральної компетентності, зміст якої полягає у здатності самостійно розв'язувати професійні завдання для ефективного розвитку, навчання і виховання дітей, використання знань з теорії і методики дошкільної освіти, здатність творчо самореалізовуватися.

Актуальними якостями педагога в сучасних реаліях розвитку різних галузей, освіти зокрема, є здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, адаптуватися до нових умов професійної діяльності, застосовувати творчий підхід до розв'язання педагогічних задач, самостійно поповнювати знання й розвивати професійні навички упродовж життя. Відповідно, цінність сучасної вищої освіти визначається за рівнем професіоналізму випускників та забезпеченням можливостей для їх самореалізації й творчого розвитку. Отож, освітній процес у вищому навчальному закладі має забезпечити комплексну загальнокультурну, психолого-педагогічну і методичну готовність майбутніх фахівців до практичної діяльності, а також сприяти їх особистісному становленню. Таким чином формується професійна компетентність, розвивається педагогічне мислення та методична майстерність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність порушеної проблеми підтверджено низкою нормативно-правових актів, документів, які регулюють не лише систему, а й зміст дошкільної освіти, а також теоретико-методологічними напрацюваннями провідних українських учених. Так, у науковому доробку Л.Артемової, Н.Бахмат, Г.Бєлєнької, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Дичківської, Т.Загородньої, К.Крутій, Н.Лисенко, В. Ляпунової, М.Машовець, Т.Поніманської, Л.Присяжнюк, Т.Танько та ін. визначено теоретичні та методичні засади організації процесу професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

У сучасних дисертаційних роботах порушено актуальні аспекти щодо впровадження нових напрямів, змісту, форм і методів освітньої діяльності з майбутніми педагогами. А саме: формування їх професійної майстерності у нестандартних ситуаціях педагогічної діяльності (Л.Кідіна, О.Листопад, Х. Шапаренко, Т.Швець); організація професійної підготовки фахівців дошкільної освіти у зарубіжних освітніх системах (М.Дегірменджі, Н. Карпенко, Л.Кідіна, О.Листопад, Н.Мельник, М.Олійник, О.Прокопчук, Х.Шапаренко, Т.Швець); формування готовності майбутніх педагогів до різностороннього виховання і розвитку дітей дошкільного віку (М. Айзенбарт, Л.Звізділіна, Л.Зданевич, Р.Кондратенко, А.Сазонова, О. Семенов та ін.); особливості розвитку соціальних аспектів рольової діяльності дітей дошкільного віку (К.Карасьова, О.Поперечняк, О.Сас та ін.); сутність і структуру соціальних ролей особистості (Г.Андреєва, П. Горностай, І.Кон, Н.Корабльова, З.Мірошник, І.Талаш та ін.).

Соціально-психологічні засади формування рольової структури особистості досліджено і зарубіжними вченими — І.Блумер, М.Кун, Р. Лінтон, Р.Мертон, Дж.Мід, Т.Парсонс та ін.

Сучасний етап розвитку суспільства вимагає вдосконалення змісту і технологій професійної підготовки фахівців для різних соціокультурних сфер у вищих навчальних закладах України. Оновлення потребує також професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, від яких залежатиме ефективність розвитку, виховання і навчання дітей дошкільного віку.

Мета статті — проаналізувати основні підходи професійної підготовки майбутніх вихователів до рольової діяльності дошкільників в умовах закладу вищої освіти.

© Л. О. МАЦУК
© Н. В. ЗАХАРАСЕВИЧ
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

Виклад основного матеріалу дослідження. Змістове наповнення професійної підготовки у ВНЗ, на думку І.Гавриш, має відповідати таким загальним вимогам: пріоритет національних і загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок спеціальних курсів із національною культурою, історією, традиціями українського народу; формування в студентів потреб і здібностей до пізнавальної творчості, критеріальних основ наукового світогляду, що забезпечує пріоритет людини та її цінностей; науковий і світський характер соціально-гуманітарних дисциплін, незалежність їх викладання від політичних партій, громадських і релігійних організацій; демократизм системи викладання дисциплін, свобода вибору студентами форм занять і навчальних курсів; безперервна система вищої педагогічної освіти: довишівської, вишівської, післявишівської [2, с. 50].

У змісті освітнього процесу у вищому навчальному закладі поряд із переліченими мають задовольнятися специфічно-професійні вимоги. Відтак, С.Гончаренко зазначає, що зміст професійної освіти передбачає поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці; прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь; формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності [4, с. 275].

Відповідно, Л.Присяжнюк окреслює, що ефективне конструювання змісту професійної підготовки майбутніх педагогів має здійснюватися відповідно до вимог, а саме:

- зміст необхідно спрямовувати на досягнення головної мети;
- має бути системним, цілісним, структурним, інтегративним, ієрархічним;
- покликаний утверджувати людину як найвищу соціальну цінність;
- повинен забезпечувати ґрунтовний загальнокультурний розвиток педагога [6, с. 132].

У контексті порушеної проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів до рольової діяльності дошкільників важливими є системні знання про сутність «ролі», «рольової поведінки», «рольової діяльності», психологічні особливості етапів розвитку рольової діяльності упродовж дошкільного дитинства, практичні уміння й навички розвитку компонентів рольової діяльності дітей під час занять, організованих і самостійних ігор тощо, а також особистісне усвідомлення цінності такої діяльності.

Для успішного розвитку готовності майбутніх педагогів до педагогічного супроводу рольової діяльності дошкільників необхідно проаналізувати зміст професійно-орієнтованих дисциплін і виокремити ті питання в контексті порушеної проблеми, які залишилися невирішеними. Саме такі питання наповнюватимуть зміст спеціального курсу, за допомогою якого буде забезпечено цілісність підготовки фахівців дошкільної освіти й реалізовано міжпредметні зв'язки, які є необхідною умовою для формування їх професійного мислення.

Відповідно до чинного Закону України про вищу освіту підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітніми чи науковими програмами на таких рівнях вищої освіти:

– початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти;
– перший (бакалаврський) рівень;
– другий (магістерський) рівень;
– третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень;
– науковий рівень [7].

Так, на початковому рівні вищої освіти здобувач може одержати освітньо-професійний ступінь молодшого бакалавра, однак це забезпечує можливість виконання особою типових професійних завдань на первинних посадах у відповідній галузі.

Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти передбачає здобуття особою теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю [7]. Отож, для виконання обов'язків вихователя дошкільного навчального закладу фахівець повинен здобути рівень вищої освіти не нижче бакалаврського. Вважаємо, що комплексну теоретичну і практичну підготовку майбутніх вихователів до рольової діяльності необхідно забезпечити під час здобуття студентами ступеня бакалавра з присвоєнням кваліфікації «вихователь дітей дошкільного віку».

Оновлення змісту навчально-виховної підготовки студентів з педагогічних дисциплін, за твердженням О.Дубасенюк, має спиратися на сучасні теоретико-методологічні концепції особистісно-діяльнісного напряму, національну і зарубіжну демократичну педагогічну спадщину, що дає можливість використати багатий і надзвичайно цінний виховний досвід [3, с. 11].

Цілі навчально-виховного процесу узгоджуються і досягаються крізь призму навчальних дисциплін, зміст яких забезпечує формування особистості й підготовку конкурентоздатного вихователя сучасного дошкільного закладу. «Методичною основою кожної навчальної дисципліни є її методичний комплекс, який передбачає, поряд із змістом робочої навчальної програми, визначення методів до кожного навчального модуля, що відповідають ідеї узгодження тріади — надмети (формування особистості), мети (становлення студента як майбутнього педагога) і цілей кожного навчального заняття» [1, с. 117].

При цьому важливо також мотивувати студентів до продуктивної навчальної діяльності, яка забезпечується, на думку В.Нагаєва, низкою факторів, а саме: «важливість предмета для професійної підготовки і усвідомлення теоретичної та практичної значущості тематики занять; усвідомлення студентом найближчих і кінцевих цілей навчання; висока педагогічна майстерність викладання дисципліни (емоційна форма викладання навчального матеріалу, демонстрація викладачем перспективних напрямів розвитку наукових ідей у певній галузі, вирішення завдань, що створюють проблемні ситуації в структурі навчальної діяльності); особистісні взаємовідносини (антипатія чи симпатія) з викладачем даного предмета тощо» [5, с. 44].

Опанування дисциплін обов'язкової частини освітніх програм забезпечує гуманітарну й соціально-економічну, фундаментальну та природничо-наукову, професійну і практичну підготовку бакалаврів за

спеціальністю «Дошкільна освіта». Вибіркова складова освітнього процесу у вищих навчальних закладах представлена циклами дисциплін самостійного вибору навчального закладу та вільного вибору студента.

Так, результати аналізу робочих програм перелічених дисциплін свідчать, що деякі питання, дотичні до проблеми організації рольової діяльності дошкільників у ЗДО порушуються під час вивчення «Педагогіки дошкільної», «Дитячої психології», «Дошкільної лінгводидактики», «Методики ознайомлення з соціальною дійсністю» («Методика ознайомлення із суспільним довкіллям»), «Теорії та методики музичного виховання», «Дитячої літератури» («Література для дітей дошкільного віку») тощо.

Рольовий аспект розвитку дошкільників має бути певним чином включений у зміст цих дисциплін, однак інші методичні дисципліни («Методика формування елементарних математичних уявлень», «Методика фізичного розвитку й валеологічної освіти», «Методика керівництва зображувальною діяльністю» тощо) також можуть містити елементи рольової діяльності зокрема під час ознайомлення студентів з ігровими прийомами діяльності дошкільників, особливостями організації сюжетно-рольових ігор різної тематики тощо. Як свідчать результати аналізу навчально-методичного забезпечення освітнього процесу підготовки майбутніх вихователів, окремі питання, що стосуються становлення рольової діяльності в дошкільному дитинстві, передбачені у робочих програмах різних дисциплін. В такому випадку важливо забезпечити міжпредметні зв'язки.

В структурі професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти важливе значення має система педагогічної практики, яка сприяє розвитку професійних умінь і навичок, збагачує педагогічне мислення, забезпечує становлення особистості висококваліфікованого фахівця. Однак така робота потребує дотримання певних педагогічних умов. А саме:

- теоретичні знання мають передувати їх практичному застосуванню, тобто студенти повинні мати уявлення про рольову діяльність та особливості її прояву в дошкільному дитинстві;

- пропонуючи завдання, що стосуються порушеної проблеми, слід ураховувати специфіку практики, її мету й завдання;

- у процесі розробки завдань для педагогічної практики необхідно дотримуватися дидактичних принципів, а саме: науковості, доступності, зв'язку теорії з практикою, творчого характеру навчання, міжпредметних зв'язків тощо.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, результати аналізу нормативного забезпечення професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ у вищій школі свідчать про те, що сьогодні основними орієнтирами освітнього процесу є його цілісність, фундаментальність, особистісна орієнтація, компетентнісний підхід, забезпечення ґрунтовності педагогічних знань, умінь і навичок, розвиток мотивації та інтересу до майбутньої педагогічної діяльності, стимулювання самостійності й творчості у процесі вирішення педагогічних завдань.

Список використаних джерел:

1. Бєлєнька Г. В. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.* Серія : Психолого-педагогічні науки. 2012. № 4. С. 114–119.
2. Гавриш І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільного профілю до інноваційної діяльності як педагогічна проблема. *Гуманітарний вісник ДВНЗ* : науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2010. Вип. 14. С. 50–56.
3. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 93 с.
4. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. Київ;Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2008. 278 с.
5. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
6. Присяжнюк Л. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2009. 350 с.
7. Про вищу освіту : Закон України від 01.01.2016 № 1556-VII. URL : http://zakon1.rada.gov.ua/laws/ show/1556-18/print1402759724905695 (дата звернення : 07.12.2014 р.).

УДК 371.13

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗДО ЩОДО РОБОТИ З ДІТЬМИ РАННЬОГО ВІКУ (НА МАТЕРІАЛІ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ)

І. М. НЕПОМНЯЩА

ВСТУП. Період розвитку дітей раннього віку характеризується низкою особливостей. Основна з яких швидкий темп розвитку дитини. Відсутність, недостатність або однобічність виховних дій — усе це негативно позначається на розвитку малюків. Саме тому емоційно забарвлена педагогічна взаємодія, яка необхідна для повноцінного розвитку дитини, забезпечує швидкий та позитивний ефект. Унаслідок цього особливу значущість набуває цілеспрямована підготовка майбутніх фахівців до роботи з дітьми раннього віку. Саме цим і зумовлена **актуальність дослідження**.

Мета дослідження: обґрунтувати особливості професійної підготовки взаємодії майбутніх вихователів із дітьми раннього віку.

Завдання дослідження: розкрити сутність і зміст підготовки майбутніх фахівців ЗДО для роботи з дітьми раннього віку; визначити методи і особливості професійної підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми раннього віку в умовах сьогодення; розкрити методику використання фольклорних творів для розвитку мовлення малят.

Аналіз досліджень показав, що питання організації роботи вихователя з дітьми раннього віку вивчали Н.М. Аксаріна, А.М. Богуш, Н. Гавриш, В.В. Гербова, М.Ю. Кистяковська, М.І. Лисіна, С.М. Теплюк, М.М. Щелованов. Вивченню загальних проблем готовності студентів до педагогічної діяльності присвячені роботи М.І. Дяченко, К.М. Дурай-Новакової, Л.А. Кандибович, Л.В. Кондрашова, А.Г. Мороз, В.А. Сластьоніна та ін. Проте питання організації професійної підготовки студентів до взаємодії з дітьми раннього віку на сучасному етапі розкрито не повністю.

Результати дослідження. Слід розрізняти поняття «готовність» і «підготовка». «Готовність» — це «якісний стан особистості», а «підготовка» — цілісний процес, основою якого є реалізація взаємозв'язків теоретичної та практичної сторін, змістовних, організаційних, мотиваційно-особистісних компонентів, що включає вміння організувати свою працю, здатність діагностувати розвиток, уміння працювати самостійно» [3].

Під підготовкою до взаємодії розуміють процес послідовного, поетапного ознайомлення, введення і заглиблення студентів у теорію та практику роботи з дітьми раннього віку. Професійна готовність містить прагнення досягти мети у взаємодії, дати оцінку власної діяльності та самого себе як суб'єкта.

У дослідженнях проблеми професійної підготовки для роботи з дітьми дошкільного віку можна виділити декілька напрямів. Перший характеризується визначенням переліку і формуванням педагогічних умінь, необхідних для роботи з дошкільниками. До другого напряму відносяться дослідження проблеми формування особистості педагога в процесі професійної підготовки. Третій напрям характеризується дослідженням змісту, методів формування і вдосконалення педагогічних умінь за окремими видами роботи педагога. Професійна підготовка є цілісним процесом, що має своїм стрижнем реалізацію взаємозв'язків теоретичної і практичної сторони, процесуальних, змістовних, організаційних, мотиваційно-особистісних компонентів [5]. Також під професійною підготовкою розуміють процес оволодіння знаннями, навичками та вміннями, що дозволяють виконувати роботу в певній області діяльності. Метою професійної підготовки виступає прискорене отримання майбутніми фахівцями вмінь і навичок, необхідних для виконання певної роботи. Професійна підготовка майбутнього фахівця виконує такі функції: гуманістичну, аксіологічну, соціокультурну, соціально-адаптивну, соціально-мобільну, інноваційну, соціально-інтеграційну, прогностичну. У процесі професійної підготовки формується готовність майбутнього фахівця до роботи з дітьми.

Ми дійшли висновку, що професійна підготовка є цілісним процесом реалізації взаємозв'язків теоретичної і практичної сторони, процесуальних, змістовних, організаційних, мотиваційно-особистісних компонентів, орієнтованих на підготовку компетентного фахівця, готового здійснювати педагогічну діяльність, здатного до роботи по вихованню дітей раннього віку.

Готовність, здатність здійснювати роботу з дітьми раннього віку — це формування особистісно-значимих, професійних якостей фахівця ЗДО, яке дозволяє ефективно здійснювати педагогічну діяльність із дітьми раннього віку і сприяти досягненню результатів у процесі їх виховання. Основою майбутньої педагогічної діяльності студентів, які будуть працювати з дітьми раннього віку, є взаємодія з маленькими дітьми в спеціально організованих умовах. Існує два типи педагогічної взаємодії, характерних для авторитарної та особистісно-орієнтованої педагогіки.

Основною метою авторитарної педагогіки є виховання слухняної дитини, яка підкоряється авторитету дорослого за допомогою таких методів впливу, як: настанови, нотації; вказівки; контроль. Але це призводить до відчуження дорослих і дітей і появи дитячої агресії.

Особистісно-орієнтована педагогіка є протилежною авторитарній моделі виховання. Її метою є розвиток особистості дитини через створення умов для розкриття потенційних можливостей кожної дитини. Її

© І. М. НЕПОМНЯЩА
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

головним завданням є розвинути впевненість, ініціативність і допитливість, формувати позитивне самовідчуття, самодостатність. Основне значення в педагогічному процесі надається грі, яка стає основною формою організації дитячого життя.

Для неї характерні такі засоби взаємодії дорослих із дітьми, як: співпраця; співпереживання; підтримка; гнучке введення обмежень. Вони спрямовані на забезпечення дитині психологічної захищеності, розвиток індивідуальності, установлення позитивного ставлення з дорослими і однолітками.

Взаємодія з маленькою дитиною сприяє тому, що дитина вчиться бути упевненою в собі, не боятися робити помилки; поважати себе та інших, бути щирою, самостійно приймати рішення, адекватно виражати свої почуття, розуміти і співчувати іншим. Вихователь допомагає кожній дитині розкрити її внутрішній світ, створити особистість.

Особистісно-орієнтована педагогіка ставить особливі вимоги до особистості вихователя. Майбутній фахівець ЗДО повинен володіти культурою спілкування і культурою мовлення; знати вікові особливості дітей раннього віку, психологічні закономірності розвитку дитини залежно від віку; мати відповідні навички догляду за дітьми раннього віку; уміти грати і володіти технологіями навчання.

Особливого значення набувають особисті звернення дорослого до дитини, оскільки малюк здатний сприймати звернення дорослих тільки тоді, коли вони адресовані до нього безпосередньо. Одною з головних потреб у дитини є особистісне спілкування з дорослими. І з перших днів життя таке спілкування грає вирішальну роль у нервово-психічному і фізичному розвитку дитини. Для дітей цього віку характерні заняття, у процесі яких дорослий звертається індивідуально до кожного малюка. Також важливою особливістю роботи з дітьми раннього віку є те, що дорослий повинен спиратися на практичні дії дитини в конкретній ситуації. Мислення і мова дитини завжди пов'язані з її безпосереднім досвідом. Саме безпосередність і емоційність сприйняття навколишнього світу — є наступною особливістю маленьких дітей. Вони здатні зосереджувати свою увагу тільки на тому, що їм цікаве, що їх захоплює. Тому всі дії дорослих мають бути виразними, «емоційними». Мова вихователя повинна мати яскраво-емоційне забарвлення, супроводжуватися відповідними жестами, рухами, мімікою.

Емоційне залучення дітей до діяльності, створюють «загальне смислове поле» взаємодії, стимулюють активність кожної дитини. Усе це називається особистісно-орієнтованою взаємодією дорослого з дитиною.

Іншим способом взаємодії дорослого з дитиною виступає співпраця. Дорослі беруть участь в іграх і зайняттях дітей і є рівноправними партнерами в діяльності. Це означає, що вихователь не займає позицію «над дитиною», а вибирає позицію «очі на одному рівні». Голос дорослого не повинен домінувати, пригнічувати природний шум у групі. Діти можуть вільно виражати свої почуття, бажання.

Наступний спосіб взаємодії майбутнього фахівця ЗДО з дитиною є залучення дітей до різних видів діяльності. Дорослий зустрічається з проблемою відмови дитини, від будь-якого виду діяльності (спільної гри, образотворчої, музичної тощо). У цій ситуації можливі різні варіанти поведінки дорослого, але головне — індивідуальний підхід щодо дітей та інтуїція вихователя.

У перерахованих способах взаємодії дорослих із дітьми раннього віку акцент робиться на правах дитини: вільно виражати свої почуття, мати і відстоювати свої бажання, право бути вислуханим, право на підтримку. Проте особистісно-орієнтована взаємодія передбачає і введення обмежень. Визнання прав дитини не означає вседозволеність, навіть найменша дитина повинна знати і розуміти, чого вона не має права робити.

Усі способи взаємодії з дітьми раннього віку переважно реалізуються через усну народну творчість. Усна народна творчість містить у собі невичерпні можливості для пробудження пізнавальної активності, самостійності, яскравої індивідуальності малюка, для розвитку мовних навичок.

Знайомство з малими жанрами фольклору здійснюється через спеціально-організоване навчання — на заняттях з розвитку мовлення, ознайомлення з довкіллям та природою, малювання, ліплення, конструювання, музики, фізкультури; спільну діяльність із дітьми — режимні моменти, спостереження, гру, індивідуальну роботу.

Організовуючи роботу з дітьми щодо ознайомлення з різними жанрами фольклору, необхідно враховувати те, що фольклорний матеріал для дітей повинен бути доступним, зрозумілим, відповідати рівневі їхнього розвитку. Завдання вихователя групи раннього віку — зацікавити дітей фольклорними творами, навчити розуміти їх зміст і повторювати за дорослими слова, фрази, тексти. Важливо якомога яскравіше наочно показати дітям фольклорний твір за допомогою картинок, іграшок, рухів, співів тощо [4].

Фольклорно-ігрові заняття з дітьми раннього віку — специфічна форма роботи, яка потребує від вихователя професійних знань і вмінь у сфері народного мистецтва. Педагог має навчитися володіти художніми засобами (декларувати, співати, танцювати, грати на народних інструментах), тільки тоді буде реалізовано величезний педагогічний потенціал фольклорних творів.

Вихователь, який володіє фольклорним матеріалом, знає народні забавлянки, пісеньки, пестушки тощо, уміє емоційно, виразно їх прочитати, швидше досягає контакту з дітьми, швидше прищеплює їм навички, пов’язані з режимними моментами, цікавіше організовує ігрову діяльність і стає активним учасником мовленнєвого розвитку дитини.

Забавлянки (утішки) супроводжують перші рухи дитини. Це елементарні словесно-рухові ігри дітей з пальчиками, ручками, ніжками, іграшками, різними предметами, мета яких — розвиток дрібних м’язів дитини, ознайомлення з трудовими процесами, побутом народу. Утішки та забавлянки є своєрідною формою

емоційного спілкування дорослого з дитиною. Вік, на який припадають ці жанри фольклору, є сензитивним для мовленнєвого розвитку малюків. У групах раннього віку самою розповсюдженою формою роботи є розігрування забавлянок (індивідуально чи з двома-трьома дітьми), які супроводжуються наочністю й активною діяльністю дітей.

На початковому етапі роботи із забавлянками в дітей слід формувати прагнення вступати в контакт із дорослим, викликати позитивні емоції, розвивати імпресивне мовлення та звуконаслідування. Використовують розповідання, спів забавлянок, розігрування їх змісту. Дітей залучають до виконання дій із рухами рук, пальців. Спочатку дії пасивні (із допомогою дорослого), потім — пасивно-активні (під контролем педагога) і активні (самостійні). У подальшій роботі із забавлянками необхідно збагачувати словниковий запас, розвивати активне мовлення дітей, удосконалювати дрібну моторику рук. Дітей залучають до інсценування та драматизації, заучування, прослуховування забавлянок у записах.

Наприклад, трирічні дошкільнята особливо уважні до звуків людської мови. Тому на заняттях із розвитку мовлення в них необхідно розвивати слух. У сприйнятті вимови вихователя діти проходять кілька етапів: на початку вони реагують на інтонацію, потім значимість набуває для них ритм, і тільки потім починають розуміти значення слів. Одночасно зі слухом розвивається мовлення. Наприклад, на занятті з розвитку мовлення на тему «Читання народної казки «Курочка ряба» для того, щоб замотивувати вихованців на знайомство з новою казкою, можна почати заняття із знайомства з потішкою «Курочка-рябушечка»:

— Курочка-рябушечка,
Куди ти пішла?
— На річку.
— Курочка-рябушечка,
Навіщо ти пішла?
— За водичкою.
— Курочка-рябушечка,
Навіщо тобі водичка?
— Курчаток поїти.
— Курочка-рябушечка,
Як курчатка просять пити?
— Пі-пі-пі-пі-пі-пі.

Після прочитання потішки слід запитати дітей про кого ця потішка і куди ходила курочка?- А як звуть її діток? — Як пищать курчата? Викликавши у малюків інтерес до курочки, запитати, чи хочуть вони познайомитися з новою курочкою — курочкою Рябою. Отримавши їх згоду, прочитати їм нову казку. Для найбільш повного сприйняття дітьми казки використовувати настільний театр. Після прочитання казки дати трохи часу, а потім поцікавитися, чи сподобалося дітям. Потім питання за змістом. Пізніше запропонувати вдруге послухати казку. Закінчити заняття чеською пісенькою:

Курочка моя,
Розумниця моя,
Ось пшоно, водичка,
Дай, ти мені яєчко,
Розумниця моя!

Використання потішки та пісеньки допомогає дітям засвоїти зміст заняття, створити емоційний настрій. Зміст, яким повинні оволодіти, малюки краще сприймається, коли вони взаємодіють, мають безпосереднє зорове, слухове і тактильне сприйняття. Так, наприклад, при проведенні заняття з розвитку мовлення на тему «Заучування потішки «Водичко, водичко»», учимо дітей узгоджувати свої дії з текстом. Потішка протягом усього року допомагає вихователю формувати культурно-гігієнічні навички в дітей.

Особливе значення потішки, пісеньки набувають у перші дні життя малюка в дитячому закладі. Маленька дитина в період адаптації сумує за домівкою, мамою, не здатна до спілкування з однолітками і, тому, знаходиться в пригніченому стані. Потішка, забавлянка допомагають установити перший контакт між вихователем і малюком. Вчасно озвучені потішки, забавлянки, пісеньки здатні загасити в дитині негативні емоції, відволіктися і заспокоїтися.

Такі потішки, як:

Горошок, бобошок, квасолька, бараболька (*перебирають пальчики на ручках дитини від найменшого).*

А ти, старий бобище, фур-р-р за плотище! *(беруться за великий пальчик і трясуть його).*

А також «Ладки, дадоньки, ладусі» або «Сорока-ворона» допомагають налагодити емоційний контакт між вихователем і малюком. Дитина відволікається від своїх переживань, заспокоюється. А в її очах «загоряється» вогник цікавості: «Що ж буде далі?».

Заклички — короткі поетичні твори, в яких звучать звертання до природних явищ, стихій, об'єктів з метою вплинути на погоду, довкілля чи саму людину. Найбільше заклички пов'язані з культовими образами землеробного циклу: до дощу (щоб пішов чи припинився), до хмар, щоб розступилися, та ін. Окрему групу становлять заклички із звертанням до комах, птахів, тварин. До закличок подібні примовки, які також використовуються, щоб «сприяти» у якихось діях або викликати природні явища, тобто теж є своєрідними замовляннями. Однак примовка не вказує на дію чи об'єкт, на який вона спрямована, а лише натякає на них окремими художніми образами чи звуковими асоціаціями. Заклички та примовки включають, крім словесного ряду, певні рухи, що є елементом їх ігрового оформлення. Ці рухи відтворюються в дитячій руховій

активності. До них належать підскоки на одній або на двох ногах, нахили голови, кидання камінців, кружляння, рухи з предметами — палицями, камінцями, травою, мотузками (зав'язування, підкидання, перекладання комахи з руки на руку тощо).

Організовуючи спостереження з дітьми, використовують потішки та заклички, які допомагають цілеспрямовано спостерігати за явищами природи. Так, наприклад, виглянуло сонечко, можна покликати дітей помилуватися променями сонця і сказати:

Вийди, вийди, сонечко
На дідове полечко,
На бабине зіллячко,
На наше подвір'ячко.
На весняні квіточки,
На маленькі діточки,
Там вони граються,
Тебе дожидаються.

Якщо потрапив на стіну сонячний промінь, можна розповісти дітям віршика про сонячного зайчика:

Зайчик сонячний в кімнаті,
Розстрибався не на жарт,
То на шафі, то на кріслі,
То на стелю він забравсь

Наприклад, якщо хтось із дітей упав або вдарився, діти втішають один одного:

Цить, не плач,
Спечу тобі калач,
Медом помажу,
Тобі покажу.

Неоціненним духовним скарбом є загадки, за допомогою яких маля пізнає світ, його об'єкти і явища. Для дітей раннього віку загадки повинні бути лаконічні, з яскравими характеристиками, конкретними образами, оскільки в них ще малий життєвий досвід.

Мирилки — це короткі віршовані твори, які говорять діти на знак примирення, за призначенням вони протилежні до прозивалок і використовуються з метою відновлення товариських стосунків [2]. Невеликим розміром, добором дійових осіб, динамічністю, поєднанням звуків рідної мови, слів, інтонацій та рухів, багаторазовим повторенням усього твору або його окремих частин (кумулятивністю), діалогічністю, імпровізаційною можливістю, притаманною їм емоційністю, оптимістичним характером, — малі фольклорні форми сприяють формуванню мовленнєвої особистості дітей. Фольклор стає невід'ємною частиною мовленнєвого спілкування дітей раннього віку за умов створення відповідного розвивального середовища. В інтер'єрі групи доцільно використовувати елементи українського фольклору. У роботі з дітьми використовують книжки-іграшки, книжки-картинки, фігурки персонажів відомих утішок, казок, різні види театрів, музичні інструменти, альбоми з утішками тощо.

Відбираючи твори для ігор-занять із дітьми, необхідно враховувати, щоб вони відображали всі сторони життя людини, розвитку взаємин із навколишньою реальністю, спілкування з дорослим. На фольклорно-ігрових заняттях використовують прийом дієвої співучасті дітей, залучення дітей до пошукової діяльності, самостійності, розвивати їх фантазію.

Висновки. Із вище зазначеного ми зробили висновок, що робота з дітьми раннього віку вимагає від майбутнього фахівця ЗДО особливих особистісних якостей, професійних умінь і глибоких теоретичних знань, і обов'язково особистісно-орієнтованої взаємодії. Усі завдання щодо повноцінної професійної підготовки фахівця потрібно вирішувати поетапно, слід враховувати характеристики не тільки майбутніх фахівців, а також і об'єктів їх майбутньої діяльності, тобто дітей раннього віку. Професійна підготовка спрямована на отримання майбутніми фахівцями ЗДО знань основних особливостей дітей раннього віку, на формування уміння грамотно взаємодіяти з ними: створення комфортного психолого-педагогічного середовища для гармонійного розвитку, позитивних емоцій дітей.

Отже, ми дійшли висновків. В умовах сьогодення важливим завданням ЗВО є пошук шляхів розвитку й удосконалення системи підготовки майбутніх фахівців для якісної роботи переддошкільної освіти. Формування соціально адаптованої особистості, компетентної, готової до продуктивної та творчої педагогічної діяльності з дітьми раннього віку.

Професійна підготовка майбутніх фахівців ЗДО у ЗВО до роботи з дітьми раннього віку — це цілісний процес, основою якого є реалізація та взаємозв'язок теоретичної і практичної сторін педагогічного процесу.

У дослідженні виділені стилі спілкування вихователя з дітьми раннього віку; прийнято оптимальне особистісне-орієнтоване взаємовідношення з дітьми раннього віку, найважливішими з них вимогами є: емоційність, позитивне прийняття іншої людини, оволодіння професійними знаннями та вміннями.

Для особистісно-орієнтованої педагогіки характерні такі засоби взаємодії дорослих із дітьми, як: співпраця; співпереживання; підтримка; гнучке введення обмежень. Вони спрямовані на забезпечення дитині психологічної захищеності, розвиток індивідуальності, установлення позитивного ставлення з дорослими і однолітками.

Взаємодія з маленькою дитиною сприяє тому, що дитина вчиться бути упевненою в собі, не боятися робити помилки; поважати себе та інших, бути щирою, самостійно приймати рішення, адекватно виражати свої почуття, розуміти і співчувати іншим. Вихователь допомагає кожній дитині розкрити її внутрішній світ, створити особистість. Особистісно-орієнтована педагогіка ставить особливі вимоги до особистості вихователя. Майбутній фахівець ЗДО повинен володіти культурою спілкування і культурою мовлення; знати вікові особливості дітей раннього віку, психологічні закономірності розвитку дитини залежно від віку; мати відповідні навички догляду за дітьми раннього віку; уміти грати і володіти технологіями навчання.

Усі способи взаємодії з дітьми раннього віку переважно реалізуються через усну народну творчість. Усна народна творчість містить у собі невичерпні можливості для пробудження пізнавальної активності, самостійності, яскравої індивідуальності малюка, для розвитку мовних навичок. Цей вид роботи повністю відповідає особистісно-орієнтованій моделі навчання, за якої враховуються індивідуальні особливості дитини, допомагає вихователю встановити з вихованцями оптимальні — партнерські стосунки, створити атмосферу емоційної довіри та розкутості.

Список використаних джерел:

1. Богуш А.М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. — К. : Видавничий дім «Слово», 2009. — 344 с.
2. Богуш А.М. Українське народознавство в дошкільному закладі. — К. : Вища шк., 2002. — 407 с.
3. Васильєва З.І. Співпраця педагогів та учнів як педагогічне явище. — Л.: ЛГПІД. — 1988. — 101 с.
4. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення. — К. — 2005. — 128 с.
5. Сластенин В.А. Психология и педагогика. /Сластенин В.А, Каширин В.П. — М.: 2001. — 334с.

УДК 378.018.4.001.045

ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ

Ю. В. РИХЛІЦЬКИЙ
А. Ю. САВИЦЬКА
В. Й. КУЗЬМЕНКО

Вступ. В Україні соціальна робота є відносно новим видом соціальної діяльності, в порівнянні з зарубіжними країнами. Міжнародна федерація соціальних працівників і Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи запропонували дефініцію, яка визначає, що соціальна робота сприяє соціальним змінам, розв'язує проблеми у людських стосунках, просуває ідею наснаження та розширює межі свободи людей із метою поліпшення їхнього добробуту. Для здійснення соціальної роботи, постає необхідність в підготовці висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців соціальної сфери — соціальних працівників. Тому актуальним постає питання визначення професійних якостей соціального працівника в сучасній Україні.

Проблемою підготовки соціального працівника в нашій країні займаються О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола, Л.В. Долинська, А.Й. Капська та ін., які здійснюють теоретичні та технологічні розробки у сфері підготовки майбутніх фахівців. Аспекти становлення соціального працівника як професіонала розкриті у наукових дослідженнях В. Бочарової, Н. Клименко, А. Ляшенко, В. Плащова, В. Поліщук, В. Сластьоніна, Н. Шмельової; обґрунтована природа дослідницьких процесів, необхідних для оптимального вибору методик навчання соціальних працівників (Г. Мєщанова, В. Семиченко, С. Харченко); окреслені деякі аспекти професійної підготовки соціального працівника (Л. Долинська, Д. Годлевська, К. Максимова, В. Нор, В. Орленко, О. Шевчук, К. Якубенко).

Мета статті полягає в аналізі базового поняття «соціальний працівник»; обґрунтувати компоненти підготовки працівників соціальної сфери, необхідні в професійній діяльності, акцентуючи увагу на особистісні якості соціального працівника.

Результати дослідження. Відкриття у 1991 році спеціальності «Соціальна робота» сприяло тому, що в Україні почалося активне вивчення зарубіжних теорій соціальної роботи, вітчизняної практичної діяльності та умов підготовки фахівців соціальної сфери. У цьому напрямі значний внесок зробили вітчизняні вчені різних напрямків освіти (психології, філософії, соціології): В. Андрущенко, В. Бех, М. Євтух, І. Зязюн, А. Капська, М. Лукашевич, І. Мигович, Л. Міщик, Н. Ничкало. Водночас спостерігається помітний процес трансформації результатів досліджень зарубіжних педагогів і вчених зокрема: В. Бочарової, В. Литвиновича, А. Мудрика, В. Сластьоніна, Є. Холостової, Б. Шапіро, що загалом сприяло розширенню наукових знань в галузі теорії і практики професіоналізації процесу підготовки майбутніх соціальних працівників.

Соціальний працівник — це професійно підготовлений фахівець, який має необхідну кваліфікацію в сфері соціальної роботи та надає соціальні послуги. Наприклад, у Великобританії соціальний працівник може бути бакалавром психології та магістром соціальної роботи або бакалавром соціальної роботи та магістром ділового управління.

Сучасний соціальний працівник — це фахівець у галузі соціальної інженерії і соціальних технологій. Як соціолог і педагог, він має глибоко знати правові, моральні, психологічні регулятори життєдіяльності людей, має бути здатним і готовим прийти їм на допомогу, надавати її кваліфіковано, доброзичливо і терпеливо [6].

Професія соціальна працівника передбачає роботу з клієнтом з урахуванням його пристосуванням до навколишнього середовища, його змінами, а не за зміною його оточення для задоволення потреб індивіда. Для комплексного вирішення проблеми соціальні працівники повинні використати інтервенції на різних рівнях: мікрорівні, мезорівні й макрорівні. Мікрорівень — робота з індивідом, сім'єю, групою; мезорівень — формальні групи й організації; макрорівень — співтовариство і все суспільство.

Працюючи з клієнтом, соціальний працівник повинен визначати проблеми його взаємозв'язку із системами. План дій, як правило, потенційно повинен призводити до змін на різних рівнях систем/системи. Крім цього, робота проводиться в професійній системі соціальної роботи. Інтервенції на макрорівні здійснюються тоді, коли індивіди звертаються за допомогою в соціальні структури для вирішення проблем з особистісною адаптацією, міжособистісними відносинами або проблемами з навколишнім середовищем.

Мезорівень інтервенцій представлений роботою з формальними групами й комплексними організаціями (соціальні служби, структури охорони здоров'я, освітні структури). Діяльність із формальними групами — це робота з командами, робочими групами, групами самодопомоги. Інтервенції на макрорівні охоплюють роботу в мікрорайонах співтовариствах, у суспільстві з метою досягнення соціальних змін. Завдання таких фахівців на макрорівні — проводити соціальні реформи для поліпшення якості життя. Традиційно соціальні працівники беруть участь у проведенні соціальних реформ на боці непривілейованих категорій людей тобто тих, які піддаються дискримінації і є безправними. Соціальні працівники борються за соціальну справедливість своєю роботою в співтоваристві. На цьому рівні інтервенції система клієнта — співтовариство або суспільство, тобто міста, сільська місцевість, місцева/державна влада. Первинний

© Ю. В. РИХЛІЦЬКИЙ
© А. Ю. САВИЦЬКА
© В. Й. КУЗЬМЕНКО
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

об’єкт змін — співтовариство або саме суспільство. Однак через трансакційну природу змін, на макрорівні вони призводять до зміни систем на всіх рівнях.

На макрорівні соціальні працівники допомагають уникнути міжгрупового напруження й проблеми в співтоваристві за допомогою організації соціальних дій і проведення змін. Їхня робота передбачає такі види діяльності, як організація співтовариства, економічний розвиток, правові дії й формування політики. Практика на макрорівні вимагає знання стандартів і цінностей співтовариства, навичок у мобілізації співтовариства для ініціювання вирішення проблем. Що стосується інтервенцій на рівні співтовариства, то тут соціальна робота — це усвідомлення суспільства в дії. На цьому рівні фахівці допомагають громадянам брати ініціативу у свої руки. Соціальні працівники докладають зусилля, щоб зменшити соціальні проблеми, які впливають негативно на функціонування громадян, погіршують якість життя, послабляють структуру суспільства. Для цього вони повинні мати уявлення про первинний і вторинний соціальний інститути; про обмежені категорії населення в суспільстві; навички із захисту юридичних і цивільних прав людини.

У зв’язку з тим, що багато проблем мають міжнаціональний характер, соціальні працівники повинні бачити перспективи на міжнародному рівні. Розуміння важливості таких світових проблем, як права людини, здоров’я, бідність, економічний розвиток, екологія, влада, війни, міжнародні закони, експансія населення приводить до усвідомлення необхідності міжнародної кооперації через різні федерації як в індустріальних, так і в країнах, що розвиваються. Щоб розширити свої знання про світові підходи, соціальні працівники мають потребу в інформації про міжнародні організації з охорони здоров’я, про наявність соціальних організацій, про світові події, політику, культурні відмінності та про географію світу.

Детермінантами соціального функціонування співтовариства виступають такі складові, як економіка, робочі місця, житло, транспорт, освітні ресурси, рівень життя, місце проживання, спосіб життя, доступність до ресурсів, системи підтримки тощо. Знання про механізми соціального функціонування в суспільстві містять соціальні класи, їхні цінності, інститути, економічні цикли, технології, соціальну політику, уряд, попкультури, демографічні рухи, закони та їхнє регулювання. Практики в галузі соціальної роботи орієнтовані у своїй діяльності на проведення змін у професії соціального працівника.

Історично соціальна робота виконувала й виконує дві основні місії. Це поліпшення якості практики соціальної роботи й здійснення принципу соціальної справедливості через роботу в співтоваристві. Соціальні працівники відповідають за покращення послуг у співтоваристві, а отже, повинні боротися з дискримінацією, домагатися рівності доступу до ресурсів, допомагати пригнобленим, пропагувати розуміння й прийняття розмаїтості у світових співтовариствах. Професійні знання й досвід вони повинні привносити в соціальну й економічну політику й у відповідну правову базу. Ці дії вимагають поважних взаємин із професіоналами з інших галузей.

Із прийняттям у 2003 р. Закону України «Про соціальні послуги» зросла потреба у фахівцях, які мають освіту за спеціальністю «Соціальна робота». Тому зміст підготовки фахівців повинен включати такі компоненти:

1. глибокий аналіз сучасного соціального розвитку і формування вміння дати об’єктивну оцінку соціальній політиці, запропонувати альтернативні варіанти;

2. чітке уявлення та класифікацію сучасних моделей, форм і методів самої практики соціальної роботи; процес формування особистісних якостей у майбутніх соціальних працівників;

3. теорії, концепції, моделі і технології, спрямовані на ефективне виконання соціальним працівником своїх професійних функцій; розробку й реалізацію програм, що сприяють формуванню професійної компетентності соціального працівника [5].

Ідеальний образ соціального працівника висвітлює різнобічні аспекти міждисциплінарного характеру професії, складність і глибину взаємозв'язків, які виникають у процесі надання соціальної допомоги і підтримки. Складовими такого образу є:

1. Кваліфікаційні вимоги до спеціалістів різних рівнів (знання, навички, вміння, функції);

2. Психолого-педагогічна готовність до оволодіння професією (обізнаність із специфікою професії, її сутністю, рівень мотивації);

3. Особистісні якості, що зумовлюють професійне призначення спеціаліста (позитивна життєва спрямованість, дотримання етичних норм, цінностей, установок, риси характеру, що відповідають місії та завданням соціальної роботи) [1; 2].

На формуванні ідеального образу соціального працівника позначаються такі аспекти практичної діяльності:

1. Фаховий портрет практичних соціальних працівників (їх сильні та слабкі сторони, професійні труднощі і ризики, професійна небезпека, позитивний життєвий досвід у збереженні власної сім'ї, духовний досвід);

2. Суспільна позиція соціальних працівників у створенні умов для допомоги та підтримки людей, які опинилися в складних життєвих ситуаціях; налагоджена система супервізії (наставництва), яка допомагає соціальним працівникам краще долати труднощі й виконувати свої функції [3].

Для професійного виконання своїх посадових обов’язків в сучасному суспільстві, соціальний працівник повинен володіти певним набором особистих якостей. На думку науковців, особистісні якості соціального працівника можна поділити на три групи:

1) психофізіологічні характеристики, в яких залежать здібності до даного виду діяльності;

2) психологічні якості, що характеризують соціального працівника як особистість;

3) психолого-педагогічні якості, від яких залежить ефект особистої привабливості.

Якості першої групи, що відбивають психічні процеси (сприйняття, пам'ять, уява, мислення), психічні стани (втома, апатія, стрес, тривожність, депресія), увагу як стан свідомості, емоційні та вольові прояви (стриманість, індиферентність, наполегливість, послідовність, імпульсивність) повинні відповідати вимогам, що висуваються до фахової діяльності соціальних працівників. Деякі з цих психологічних вимог є базовими, без них взагалі неможлива якісна діяльність. Інші відіграють, на перший погляд, другорядну роль. Якщо хтось із соціальних працівників не відповідає психологічним вимогам, висунутим фахом, то негативні наслідки такої невідповідності можуть виявитися не так вже й швидко, проте за неблагополучних умов вони неминучі.

Психологічна невідповідність вимогам професії особливо сильно виявляється у складних ситуаціях, коли потрібна мобілізація всіх особистих ресурсів для розв'язання складної, найчастіше незвичайної ситуації. Наприклад, допомагаючи людям похилого віку соціальний працівник може зіткнутися з необхідністю долати конфліктні ситуації у стосунках. Замість того, щоб загострювати конфлікт, наполягати на власному баченні ситуації, необхідно:

1) розмовляти тільки про факт розбіжностей;

2) не переходити на особистості, не давати оцінок людині;

3) не говорити образливих слів, виразів;

4) намагатися, аби мова була переконливою, аргументованою, оперувати фактами.

Якщо літня людина надто схвильована, необхідно будь що стриматися, запропонувати відкласти розв'язання конфліктної ситуації.

До другої групи якостей належать такі психологічні характеристики, самоконтроль, самокритичність, самооцінка власних вчинків, а також стресовитривалість — фізична тренованість, самонавіювання, вміння переключатися та управляти власними емоціями. Такі якості допомагають уникнути професійних стресів та здійснювати самоменеджмент, який передбачає послідовне й цілеспрямоване використання ефективних методів та технологій самореалізації та саморозвитку творчого потенціалу.

Наприклад, працівники в громаді за характером своєї роботи повинні бути здатними брати ініціативу на себе, діяти в умовах ризику, впроваджувати нововведення. Тому вони повинні вміти висувати нові ідеї, працювати самостійно, створювати власну мережу підтримки, розв'язувати конфлікти в громаді та між громадою й місцевою владою.

До третьої групи якостей належать: комунікабельність (вміння швидко налагоджувати контакт з людьми); емпатійність (вловлювання настрою людей, виявлення їхніх установок і очікувань, співпереживання потребам); аттрактивність (зовнішня привабливість особистості); красномовність (вміння навіювати та переконувати) тощо.

У формуванні якостей, потрібних соціальним працівникам для успішного виконання своїх обов'язків та спілкування з клієнтами, суттєву роль відіграють як природні дані, так і прагнення до самовизначення, самоутвердження, бажання вчитися, ціннісні вольові зусилля людини, яка обрала професію соціального працівника [4].

Важливим є той факт, що соціальний працівник має справляти добре враження як зовнішнім виглядом, так і створенням умов для поліпшення самопочуття інших людей. Через специфіку своєї професії йому доводиться вступати у взаємовідносини з представниками різних соціальних груп і професій, здійснювати вплив на інших. Тому соціальний працівник повинен дбати про позитивне ставлення до нього та про те, щоб бути зрозумілим. На індивідуальне ставлення до конкретного фахівця опосередковано впливає суспільний престиж професії, тобто громадська думка стосовно фаху та його представників.

Як відомо, соціальна робота належить до важких у фізичному та психологічному плані професій, соціальні працівники мають справу з складними та сумними сторонами людського життя. Таку роботу супроводжує надмірна втрата психічної енергії, що призводить до втоми й емоційного виснаження. Процес соціальної роботи не завжди буває успішним та результативним, працівники зазнають невдач, переживають розчарування, набувають негативного досвіду.

Тому професійне становлення фахівців соціальної сфери є багатогранним і безперервним процесом. Його розвитку сприяють глибоке розуміння особливостей обраної професії, її значення для суспільства, усвідомлений професійний вибір, саморозвиток і самоосвіта.

Висновки. Аналіз літературних джерел дозволив зробити наступні висновки:

1. Соціальний працівник — це фахівець соціальної сфери, який володіє кваліфікаційними вимогами, особистісними якостями та психолого-педагогічною готовністю до оволодіння професією задля здійснення соціального супроводу, надання соціальної допомоги та забезпечення соціального захисту, керуючись чинним законодавством, всіх верств населення.

2. Ефективне здійснення соціальної роботи потребує висококваліфікованих працівників, які досконало володіють усіма необхідними професійними навичками та вміннями. Тому одним із найважливіших напрямків роботи у цій сфері є підготовчий, навчальний етап, етап професійної орієнтації і професійного відбору кадрів для соціальних служб.

3. Професійна підготовка соціального працівника ґрунтується на кваліфікаційних вимогах, що поєднують у собі сукупність професійних вимог, характеристик, показників, цінностей, ролей, особистих якостей.

Доцільні напрями подальших досліджень ми вбачаємо в проведенні дослідження щодо виявлення рівня готовності майбутніх соціальних працівників до здійснення професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Грига І. Культурні передумови виникнення соціальної роботи в Україні / І. Грига, О. Іванова // Соціальна політика і соціальна робота. — 1997. — №2–3(3,4). — С. 95–107.

2. Данилець М.І. Етика соціальної роботи: принципи і стандарти / М.І. Данилець // Соціальна політика і соціальна робота. — 1998. — № 4. — С.67–75.

3. Інформаційно-методичний бюлетень Української Асоціації соціальних педагогів і спеціалістів по соціальній роботі. — Донецьк, 1992. — № 1. — С. 89.

4. Лукашевич М.П., Бондарчук Л.В. Інноваційні соціальні технології професійного самовизначення особистості: Навч. посібник. — К.: ІПК ДСЗУ, 2005.-144с.

5. Поліщук В.А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід. Посібник / В.А. Поліщук. — Тернопіль : Навчальна книга. — Богдан, 2003. — 184 с.

6. Семигіна Т.В. Введення у соціальну роботу: Навч. посібник / Т.В. Семигіна, І.М. Грига, О.С. Шевчук та ін. — К.: Фенікс, 2001. — С. 11–16.

УДК 37.091.12:796:005.962,131

АНАЛІЗ ПОГЛЯДІВ НАУКОВЦІВ НА ЗМІСТ ТА СТРУКТУРУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

О. М. СІРИЙ
С. В. ЯНКОВ

Постановка проблеми у загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті освіта визнана стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені. Освіта — основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства [8].

Соціально-економічні зміни в українському суспільстві, процеси глобалізації та інформатизації, наміри України щодо інтеграції в європейську спільноту зумовили нові вимоги до професійної підготовки фахівців з вищою освітою — «всебічно розвинених і професійно компетентних, здатних легко адаптуватися до змін у житті, спроможних не тільки вільно оперувати отриманими знаннями й уміннями та вміти передавати їх учням, але й безперервно, впродовж усього життя, збагачувати власний досвід професійного самовдосконалення, саморозвитку, самовиховання, творчої самореалізації» [5].

Вирішення цієї проблеми неможливе без модернізації у вищій школі навчально-виховного процесу фахової підготовки з урахуванням сучасних тенденцій вдосконалення освітньо-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень показує, що питання професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури досить ґрунтовно висвітлені в наукових розвідках дослідників (О. Ажиппо, Г. Арзютов, Р. Ахметов, В. Валієва, О. Вацеба, Е. Вільчковський, В. Видрін, Г. Генсерук, М. Герцик, М. Годик, М. Данилко, Л. Демінська, А. Дорошенко, Є. Захаріна, С. Коровін, О. Куц, Л. Лубишева, Б. Максимчук, В. Маслов, Л. Матвєєв, Г. Панченко, В. Платонов, Н. Пономарьов, Л. Сущенко, О. Тимошенко, Б. Шиян, О. Шабалін).

Науковці доводять, що фізкультурно-спортивна діяльність значною мірою втратила характер масової, що обумовлено не тільки особливостями соціально-економічної ситуації, а й тим, що освітня практика в галузі фізичної культури та спорту недостатньо чітко зорієнтована на формування у майбутніх учителів готовності до організації фізкультурно-спортивної діяльності в новій українській школі.

Існують різні погляди на пріоритетність направлень професійної підготовки майбутнього фахівця: підвищення компетентності на основі вивчення спортивно-педагогічних дисциплін (Б. М. Шиян), з урахуванням особисто-орієнтованого підходу в навчанні студентів (Л. П. Сущенко), на основі програмно-цільового підходу в навчанні (О. В. Тимошенко) [3]; О. Д. Дубогай одним із пріоритетних напрямів професійної підготовки вважає самостійну роботу майбутніх фахівців [4]; Л. І. Іванова — фізкультурно-оздоровчий компонент професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. Вона зазначає, що вчитель фізичної культури має бути координатором фізкультурно-оздоровчих та спортивно-масових заходів в загальноосвітній школі.

Метою дослідження є аналіз поглядів науковців на зміст та структуру професійної підготовки вчителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичної культури у вищій педагогічній школі являє собою процес становлення його особистості, розвитку загальної і професійної педагогічної культури, компетентності, професійних компетенцій, що виступають передумовою ефективної майбутньої професійної діяльності вчителя в загальноосвітніх навчальних закладах. Професійна готовність майбутнього учителя фізичної культури виступає як цілісний стан особистості, що виражає якісні характеристики її спрямованості, свідомості, професійної позиції, іміджу, рівня оволодіння професійно-педагогічними діями.

Як відомо, підготовка фахівців в галузі фізичної культури в педагогічному вищому навчальному закладі відрізняється від підготовки фахівців у спеціалізованих вищих навчальних закладах фізичного виховання і спорту тим, що має базовий педагогічний компонент. Загальнопедагогічна підготовка майбутнього вчителя фізичної культури являє собою процес і результат вивчення педагогічних дисциплін та проходження педагогічної практики, коли відбувається формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності в ЗОШ зі школярами як основної мети професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ. Суттєвою відмінністю професійної діяльності вчителя фізичної культури є руховий компонент (необхідність демонстрації фізичних вправ, виконання фізичних рухів разом із групою, страховка учнів під час виконання вправи), тобто всебічна підготовленість учителя з видів спорту передбачених шкільною програмою.

На думку О.Л. Шабаліної, структурними компонентами загальнопедагогічної підготовки виступають навчально-пізнавальна, практична і самостійна практична діяльність. Основними критеріями рівня сфор-

© О. М. СІРИЙ
© С. В. ЯНКОВ
© Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 18

мованості загальнопедагогічної готовності майбутніх учителів виступають: педагогічна спрямованість, суб'єктна позиція, методологічне мислення, рефлексія, оволодіння педагогічними діями й операціями. Авторка вважає, що стратегія і тактика загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури будується на основі таких принципів: професійно-педагогічної спрямованості; інтегративності; системності; індивідуалізації і диференціації; єдності загального, особистісного і індивідуального. Технологія загальнопедагогічної підготовки майбутнього учителя фізичної культури являє собою цілісну сукупність дій, операцій і процедур, поетапно здійснюваних за наступним алгоритмом: діагностика розвитку загальнопедагогічної підготовки вчителя — поетапний розвиток загальнопедагогічної культури за допомогою спеціально організованого навчання; діагностика розвитку загальнопедагогічної підготовки — корекція обраної спочатку стратегії і тактики навчання [12].

Дослідник О. В. Тимошенко стверджує, що оптимізація навчально-виховного процесу професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури стосується таких складових, як форми навчання; види підготовки; організаційно-методичне управління професійною підготовкою: форми організації занять, моніторинг якості професійної підготовки; професійна компетентність; готовність до здійснення професійної діяльності [11].

Н. В. Мухаметзянова зазначає, що професійна підготовка вчителя фізичної культури передбачає формування психологічних знань, умінь і навичок самоврядування, психодіагностики особистісних властивостей, міжособистісних відносин [7].

В. М. Гайсіна вважає, що сучасна система професійної підготовки фахівця з фізичної культури в основному дає студенту певний обсяг знань та навичок, необхідних для методичної, викладацької та організаторської роботи. У той же час с урахуванням змін, що відбулися в останні роки, стоїть завдання покращення якості професійних знань та вмінь майбутніх фахівців, і це потребує вдосконалення усіх сторін навчально-виховного процесу [1].

Ю. Ю. Мусхаріна вказує, що зміст професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури на сучасному етапі повинен бути зорієнтований на оволодіння студентами знаннями, вміннями й навичками щодо формування, збереження й зміцнення здоров'я в усіх його аспектах (духовному, психічному й фізичному), формування культури здоров'я школярів [6].

І. Б. Гринченко вказує, що професійна готовність майбутнього учителя фізичної культури виступає як цілісний стан особистості, що вражає якісні характеристики її спрямованості, свідомості, професійної позиції, іміджу, рівня оволодіння професійно-педагогічними діями [2].

Фахівець з фізичної культури повинен мати високий рівень професійної підготовки, поєднувати теоретичну і практичну підготовку, досконало володіти своєю спеціальністю, систематично поповнювати свої знання, удосконалювати свої вміння і навички новітніми технологіями та застосовувати їх в практиці фізичного виховання. Він має володіти, на думку О. Гауряк, таким якостями: ціннісними орієнтаціями особистості вчителя, моральними якостями, які невід'ємні від гуманістичної спрямованості особистості вчителя, ставлення до людини як до найбільшої цінності, готовністю до повноцінного міжособистісного спілкування; мати інтереси і духовні потреби [9].

Оновлення змісту та спрямованості національної освіти, орієнтація на формування здоров'язберігального світогляду в усіх учасників навчального процесу, повинно враховуватися в сучасній підготовці майбутнього вчителя фізичного виховання. Як зазначає Г. Панченко, модернізація професійної діяльності в умовах сучасних навчальних навантажень полягає у максимальному наближенні шкільної фізичної культури до потреб і вимог навчального процесу [10].

Не дивлячись на інтерес науковців до проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання, єдиного підходу щодо складових та алгоритму формування готовності майбутнього вчителя фізичної культури на сьогодні не вироблено.

Висновки. Враховуючи вищенаведене, ми дійшли висновку, що в педагогічній науці й практиці професійна підготовка майбутніх вчителів фізичної культури розглядається як така, що спрямована на підготовку студентів вищих навчальних закладів до виконання конкретних видів професійної діяльності в галузі "Фізична культура", оволодіння ними сукупністю знань про людину і фізичну культуру, розвиток емоційно-ціннісних відношень, моральних норм, умінь передавати цінності фізичної культури школярам.

А щодо відповідності змісту вищої фізкультурної освіти вимогам соціального замовлення, то воно забезпечується за рахунок розширення структури, змісту навчання. Де основними освітніми компонентами виступають: загальноосвітнє, спеціальне, професійно-педагогічне навчання. Взаємодіючи між собою, вони утворюють інтеграційні зони: загально-спеціальну, загально-професійну, спеціально-професійну. У сукупності ці компоненти становлять цілісну структуру змісту підготовки фахівця в галузі фізкультурної освіти.

Список використаних джерел:

1. Гайсина В. М. Совершенствование подготовки специалистов по физической культуре в дошкольных образовательных учреждениях / В. М. Гайсина // Теория и практика физической культуры. — 2007. — №5. — С. 28–29.

2. Гринченко І. Б. Сучасні напрями впровадження інновацій в професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури / І. Б. Гринченко // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. Додаток 3, Т. VII. Тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. — К. : Гнозис, 2011. — С. 84-93.

3. Джуринський П. Б. Формування готовності студентів до діяльності вчителя фізичної культури: сучасний стан / Джуринский П. Б. // Наука і освіта. — 2010. — № 7. — С. 81–86.

4. Дубогай О. Д. Управління формуванням професійного інтересу до занять фізичними вправами у студентів педагогічного вузу / О. Д. Дубогай // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр. — Луцьк, 1999. — С. 15–17.,

5. І. Шаповалова, Формування фахової компетентності майбутніх учителів фізичної культури в контексті підготовки до професійного самовдосконалення, Педагогічний дискурс, 2014, Вип. 17, с. 204.

6. Мусхаріна Ю. Ю. Формування культури здоров'я майбутнього вчителя фізичної культури як важлива умова ефективності оздоровлення підлітків [Електронний ресурс] / Ю. Ю. Мусхаріна / — Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Pipo/2011_30-31/11myyiht.pdf

7. Мухаметзянова Н. В. Особенности профессионально важных качеств будущих учителей физической культуры / Н. В. Мухаметзянова // Теория и практика физической культуры. — 2007. — № 5. — С. 30–32.

8. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. — 2002. — 23 квіт (№ 33). — С. 4–6.

9. О. Гауряк, О. Киселиця, Формування педагогічної культури майбутніх учителів фізичної культури в процесі фахової підготовки у ВНЗ, Вісник Запорізького національного університету, 2012, № 2, с. 31.

10. Панченко Г. Вектори вибору шляхів удосконалення підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до здоров'язберігальної діяльності в початковій школі // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я в сучасному суспільстві :зб. наук. праць Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки / уклад. А. В. Цьось, С. П. Козіброцький. — Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2015. — No 2 (30). — С. 24–29.

11. Тимошенко О.В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах. автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. / О.В. Тимошенко. — Київ, 2009. — 35с.

Шабалина О.Л. Общепедагогическая подготовка учителя физической культуры в системе высшего профессионального образования: Дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / О.Л. Шабалина. — Москва, 2003 — 320 с.

АНОТАЦІЇ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Габрійчук Л.Е., Костенко Н.І. **«Виклики міжкультурного викладання мови».**

У статті розглядаються основні особливості викладання мови в контексті міжкультурної освіти. Запропоновано основу для розуміння цілей міжкультурного викладання мови (ILT) з позиції практика. Обговорюються деякі підходи до зображення культури в розмовних, письмових та літературних текстах як передумови для успішного ILT у мовній аудиторії. Проаналізовано основні особливості нової педагогіки, необхідні для практики ILT. Було встановлено, що ILT означає зміну способу концептуалізації та викладання мови. Це підхід, який робить мультикультурність центром мовної аудиторії та використовує власні знання учнів як вихідну точку для міжкультурного дослідження.

Оцінка міжкультурної компетентності, ще не ввійшла в сферу мовного тестування. Навчання та оцінювання пов'язані між собою. Політичні документи, навчальні програми та шкали оцінювання повинні містити конкретний культурний зміст.

Основним завданням буде припинити сприйняття вивчення мови лише з позиції набуття навичок та переходу до більш цілісного та динамічного погляду на мовну освіту, орієнтовану як на продукт, так і на процес.

Ключові слова: викладання мови, міжкультурна освіта, міжкультурне навчання мови, міжкультурне навчання.

Комар Т. В. «**Особливості формування соціальної зрілості та становлення професійної спрямованості у майбутніх психологів».**

У статті обґрунтовано поняття «соціальна зрілість» та «професійна спрямованість» студента; проведено дослідження рівнів розвитку соціальної зрілості майбутніх психологів як чинника становлення їх професійної спрямованості; зроблено висновок про необхідність розробки та впровадження соціально-психологічного тренінгу як технології формування соціальної зрілості майбутніх психологів.

Ключові слова: соціальна зрілість, професійна спрямованість, студенти-психологи, заклад вищої освіти.

Кравчук Л.С. **«Фізіологія рухової активності, як засіб подолання розумової втоми студентів»** Метою статті є аналіз сутнісних особливостей прояву розумової втоми в студентів під час навчальної діяльності та вивчення можливостей рухової діяльності як способу попередження їх утомлюваності. Представлено характеристику ознак утоми, різновидів і основних факторів, що поглиблюють її прояви у студентському віці. Проаналізовано сутнісні особливості механізмів і причин появи розумової втоми у студентів під час навчальної діяльності. Вивчено можливість рухової активності студентів як засобу попередження й подолання їх утомлюваності.

Ключові слова: утома, розумова втома, ознаки втоми, механізми втоми, фактори виникнення втоми, рухова активність.

Хмара М.А. **«Історичні аспекти становлення та розвитку шкільної фізкультурної освіти в Польщі».**

У статті автором висвітленні історичні аспекти становлення та розвитку шкільної фізкультурної освіти в Польщі, визначений вклад науковців XVI-XIX століття в розвиток теорії та методики фізичного виховання, як нової педагогічної галузі. З'ясовано, що становлення шкільної фізкультурної освіти в Польщі відбулося саме в XIX столітті.

Ключові слова: історичні аспекти, фізичне виховання, шкільна фізкультурна освіта, фізична вправа.

Симон О.В., Авраменко Т.Б., Чернецький Ю.О. **«Правовий аспект гендерної рівності».**

Визначення в Конституції України принципу рівноправності жінок і чоловіків свідчить про вихід Української держави й громадянського суспільства на європейський і світовий рівень розв'язання ґендерних проблем. Рівність, будучи якісною характеристикою права разом із свободою та справедливістю забезпечує його ефективне функціонування та панування в суспільстві.

Ключові слова: гендер, рівність, закон, наказ, дискримінація.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Бердник М.Я. **«Камертонотерапія як метод аудіо-психо-фонетичної терапії дітей з вадами мовлення»**

У даній статті було проведено дослідження взаємодії слухового сприйняття і мовлення Метою даного дослідження є створення системи слухових тренувань як ефективної складової комплексної фізичної терапії дітей та дорослих з мовленнєвими порушеннями, спрямовану на поліпшення сприйняття і опрацювання мозком аудіоінформації, а також довести, що відновити здатність слухати можливо шляхом спеціальної гімнастики для внутрішнього вуха, побудованої на звуках високої частоти.

Було доведено, що камертонотерапія забезпечує поліпшення емоційного і психічного стану. Заняття знімають нервову напругу, тривожність, усувають пригніченість, загальмованість (при затримці психічного розвитку), гіперактивність (синдром дефіциту уваги та гіперактивності), зменшують невротичний компонент при енурезі і страхах, сприяють відновленню після сильних стресів і нервових потрясінь, сприяють розвитку мовлення.

Ключові слова*:* камертонотерапія, аудіо-психо-фонетична терапія, розлади аутичного спектру, мовленєві порушення, синдром дефіциту уваги та гіперактивність, алалія, афазія, дизартрія, дисграфія, дислексія, заїкання.

Горішна Н.М. **«Вплив децентралізації на розвиток інклюзивної освіти в об'єднаних територіальних громадах»**

У статті проаналізовано розвиток інклюзивних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами на місцевому рівні в умовах децентралізації влади. Розкрито повноваження органів місцевого самоврядування об'єднаних територіальних громад сфері інклюзивної освіти та чинники успішної імплементації інклюзивних освітніх послуг на рівні громад.

Ключові слова: інклюзивна освіта, децентралізація, діти з особливими освітніми потребами.

Закусило О.Ю., Приймачук О.В. «**Інклюзія: впровадження у загальноосвітньому навчальному закладі»**

У статті йдеться про сутність, розвиток та місце інклюзії в єдиній системі освіти України; обґрунтовується необхідність організації інклюзивно-ресурсних центрів для дітей з особливими освітніми потребами; наводяться кількісні дані відкритих та у Волинській області інклюзивно-ресурсних центрів; розкривається характеристика цілей, завдань, принципів, структура таких центрів.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивно-ресурсний центр.

Кудрявцева Н.В., Іванова О.Л. **«Організація інклюзивної освіти для дітей з порушенням слуху».**

У статті розглянуто особливості організації інклюзивної освіти для дітей з порушенням слуху. Проаналізовано закордонні дослідження останніх років, які розглядають інструменти забезпечення інклюзивного середовища для них, зокрема використання жестової мови, технічних засобів, служб підтримки. Визначено та описано бар'єри, з якими стикаються в процесі інклюзивного навчання діти з порушенням слуху, які включають мовні, комунікаційні, негативне ставлення учнів та вчителів, та недостатність знань і навичок педагогічного персоналу. Визначено перспективи подальших досліджень кращих практик створення інклюзивного середовища для досліджуваної групи, зокрема через впровадження інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з порушенням слуху, жестова мова, субтитрування, note-taking, служби підтримки

Кирилюк В.В., Резнік О.І. **«Теоретико-методологічні особливості фізичного виховання дітей із вадами зору».**

Сучасна тифлологія стверджує, що формування особистості дитини з вадами зору базується на тих же закономірностях, що і формування дитини з нормальним зором. Порушення або втрата зору можуть вплинути лише на перебіг психічного та фізичного розвитку особистості, але не на її розвиток у цілому. Часткова втрата зору є однією з найпоширеніших форм інвалідності, що позначається на розвитку дитини, тому дослідження особливостей фізичного розвитку дітей із вадами зору є актуальним завданням.

Ключові слова: вади зору, фізичне виховання, інвалідність, фізичний розвиток.

Колишкін О. В., Колишкіна А. П. **«Ретроспективний підхід до розвитку рухової сфери осіб з інтелектуальними порушеннями».**

У статті проаналізовано історичні аспекти процесу розвитку рухової сфери осіб з інтелектуальними порушеннями. Обґрунтовано популярність спеціального олімпійського руху, який стимулює розвиток і використання засобів фізичної культури і спорту для осіб означеної нозології, сприяє розвитку корекційно-компенсаторних функцій, є ефективним засобом соціальної інтеграції осіб з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: рухова сфера, розвиток, ретроспективний підхід, особи з інтелектуальними порушеннями, фізична культура, спеціальна олімпіада.

Лучко Ю. І. **«Особливості взаємостосунків студентів з особливими освітніми потребами та їх оточенням в умовах інклюзивного освітнього простору».**

Стаття присвячена розкриттю проблеми взаємного сприйняття студентів з особливими освітніми потребами та їх однолітків у навчальному закладі інклюзивної орієнтації, визначено основні проблеми та рівні соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору. Визначено, за результатами проведеного дослідження, основні типи ставлення здорових студентів до студентів з особливими освітніми потребами, а також виділено основні позиції студентів з особливими освітніми потребами щодо об'єктивних умов й потреб їх соціальної адаптації.

Ключові слова: соціальна адаптація, студенти з особливими освітніми потребами, інклюзивний освітній простір, взаємостосунки, рівні соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами.

Лялюк Г.М., Лялюк А.В. **«Вплив дельфінотерапії на особистісний розвиток дітей-сиріт з особливими потребами».**

Стаття присвячена проблемі впливу дельфінотерапії на особистісний розвиток дітей-сиріт з особливими потребами. Дельфінотерапія розглядається як ефективний метод реабілітації дітей з особливими потребами. Проаналізовано особливості застосування дельфінотерапії з метою забезпечення адаптаційного потенціалу дітей-сиріт з особливими потребами. Висвітлено результати емпіричного дослідження впливу дельфінотерапії на особистісний розвиток дітей-сиріт з особливими потребами. Дельфінотерапію доцільно застосовувати як дієвий метод для компенсації деприваційних порушень у дітей-сиріт, які виховуються у дитячих будинках та інтернатах, з метою активізації їх особистісного потенціалу.

Ключові слова: особистісний розвиток, діти-сироти з особливими потребами, дельфінотерапія, психодіагностика, реабілітація.

Польовик О. В. **«Соціальна адаптація студентів з особливими потребами до навчально-виховного процесу».**

У статті наведено обґрунтування організаційно-педагогічних умов соціальної адаптації студентів з особливими потребами до навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Ключові слова: студенти з особливими потребами, соціальна адаптація студентів, навчально-виховний процес, організаційно-педагогічні умови соціальної адаптації студентів.

Чистякова А.О., Семигіна Т.В. «**Спортивно-дозвіллєві практики у соціальній інтеграції дітей із порушеннями розумового розвитку».**

У статті охарактеризовано особливості спортивної та дозвіллєвої складових соціальної інтеграції дітей із порушеннями розумового розвитку. На основі аналізу літератури та результатів опитування фахівців центру «Соціум» (м. Київ) визначено вплив спортивних занять і організації інклюзивного спортивно-дозвіллєвого середовища на соціалізацію та соціальну інтеграцію дітей із порушеннями розумового розвитку і їхні родини.

Ключові слова: діти із порушеннями розумового розвитку, соціокультурна реабілітація, спортивна абілітація, соціальна інтеграція.

Турко Б.Б. «**Нормативно-правова база інклюзивного освітнього середовища Канади».**

У статті викладено проблему формування інклюзивного освітнього середовища в системі освіти Канади, що впливає на забезпечення неперервності навчання, створення можливостей для самореалізації людей з особливими освітніми потребами. Проаналізовано нормативно-правову базу, від початку запровадження інклюзивної освіти, яка регламентує процес включення дітей з особливими потребами у освітні заклади навчання.

Ключові слова: інклюзивне освітнє середовище, діти з особливими потребами, рівний доступ, освітня політика.

Щуцька Г.В., Терещенко О.Д. **«Інноваційна модель навчального процесу для студентів з порушеннями слуху в київському коледжі легкої промисловості».**

У статті розглядаються особливості навчального процесу, як складової соціальної інтеграції осіб з порушеннями слуху у вищих навчальних закладах. Здійснено теоретичний аналіз розвитку інклюзивної освіти в країнах Європи, США, України. На прикладі Київського коледжу легкої промисловості, визначені соціально-педагогічні умови для підвищення ефективності соціальної адаптації осіб з порушеннями слуху.

Ключові слова: інноваційна модель, інклюзивна освіта, особи з порушеннями слуху, навчальний процес, вища освіта, Коледж, заняття

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ, СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Антонова З. О., Мельнишина Т. П. «**Особливості психологічних установок, що перешкоджають вивченню іноземної мови»**

У статті досліджено специфіку формування психологічних установок під час вивчення англійської мови учнями ЗОШ, їхні особливості та можливості подолання в умовах сучасної освіти у роботі зі старшокласниками. Проаналізовано публікації, які висвітлюють процес формування психологічних установок у вивченні іноземних мов. А також проведено власне дослідження особливостей формування психологічних установок у вивченні іноземних мов.

Ключові слова: психологічні установки, вивчення іноземних мов, мовне середовище, друга мова, оволодіння мовою.

Консевич А.В. , Мулярчук Г.О. , Бородіна О.С. **«Конфлікти в професійній діяльності соціального працівника з людьми похилого віку».**

У статті зазначено, що соціальна робота покликана компетентно вирішувати всі виникаючі конфлікти. Встановлено, що в професійні діяльності соціальний працівник повинен володіти загальними поняттями про сутність процесу старіння: його фізіологічні, психологічні і соціологічні сторони.

З'ясовано, основні причини конфліктів, що виникають у людей похилого віку, які знаходяться у геронтологічних центрах. Виділено змістовні й емоційні проблеми конфлікту як багатовимірного явища і зазначено типи поведінки людей, і в залежності від того, який з них проявляється, надано рекомендації щодо вибудовування відносини з людьми.

Ключові слова: соціальний працівник, людина похилого віку, конфлікт.

Каркач А.В. **«Ресоціалізація літніх людей у дискурсі соціальної роботи».**

У статті автором розглянуто ресоціалізацію літніх людей як цілеспрямований, послідовний процес, обумовлений, з одного боку активним включенням літньої людини у соціальне середовище шляхом освоєння соціальних ролей і підтриманням навичок взаємодії з широким колом соціально значимого оточення, а з іншого боку, суб'єктно-індивідуальним прагненням літньої людини до пошуку нових життєвих смислів і самореалізації, саморозвитку. Обґрунтовано основні структурні компоненти процесу ресоціалізації літніх людей.

Ключові слова: соціалізація, десоціалізація, депривація, соціальна робота, ресоціалізація, літні люди.

Колесников О.С., Мулярчук Г.О., Бородіна О.С. **«Методологічні аспекти вивчення проблеми сімейних конфліктів».**

У статті досліджено поняття «конфлікт» та «сімейний конфлікт» на основі вітчизняних та зарубіжних вчених. Проаналізовано основні випадки конфліктних ситуацій та гіпотези щодо пояснення конфлікту. Охарактеризовані основні парадигми тлумачення конфліктних ситуацій. Визначено шляхи подолання сімейних конфліктів.

Ключові слова: сім'я, конфлікт, конфліктна ситуація, сімейний конфлікт.

Кучер Г.М., Кравченко О.О. **«Соціальний захист учасників АТО/ООС та сімей загиблих на рівні громади».**

У статті вивчено та узагальнено інноваційний досвід міста Умань Черкаської області щодо соціального захисту учасників АТО/ООС та сімей загиблих на рівні громади. Встановлено, що з метою соціального захисту учасників АТО, членів їх сімей в місті утворено: Центр допомоги учасникам антитерористичної операції, координаційний центр з надання допомоги особам, які потребують додаткового захисту. Зясовано, що в місті реалізуються 4 програми соціального захисту учасників антитерористичної операції та сімей

загиблих. Соціальний захист здійснюється за напрями: забезпечення пільгами та соціальними гарантіями; медична допомога; психологічна реабілітація; професійна реабілітація; спортивна реабілітація; працевлаштування та санаторно-курортне лікування.

Ключові слова: учасники АТО\ООС, соціальний захист, громада, соціальні послуги.

Яневич С.А., Артеменко А.Б., Кузьменко В.Й. **«Непрацездатні громадяни похилого віку як об'єкт соціальної роботи».**

У статті досліджено поняття старіння та клієнт. Розкрито основні проблеми людей похилого віку. Окреслено основні стереотипи через які сприймають людей похилого віку. Визначено основну роль соціальної роботи з такою категорією населення. Описано відношення людей похилого віку до соціальних працівників.

Ключові слова: соціальні працівники, люди похилого віку.

О. В. Кулешова, О. В. Федчишена «**Особливості формування психологічної стійкості особистості в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів».**

В статті авторами виявлені та обґрунтовані особливості психологічної стійкості майбутніх педагогів, визначені можливості психологічного та педагогічного відображення процесів, що знаходяться в основі утворення психологічної стійкості студентів.

Ключові слова: психологічна стійкість, формування психологічної стійкості, майбутній педагог, самоставлення, Я-концепція, суб'єктивне благополуччя

Курняк Л.М. **«Екологічна культура в контексті формування особистості».**

У статті аналізується сучасний стан та особливості формування екологічної культури студентської молоді в Україні в період становлення ринкових відносин. Доведено, що у ціннісному значенні «екологічна культура» займає провідне місце в структурі соціокультурних орієнтацій сучасної студентської молоді, яка прагне підпорядкувати її формуванню всі наявні та перспективні можливості навчально-виховного процесу та позанавчальних технологій.

Розкривається сутність поняття «екологічна культура» та обґрунтовується важливість її формування задля майбутнього нашої планети. Аналізується сучасний стан та особливості формування екологічної культури студентської молоді в Україні в період становлення ринкових відносин. Доведено, що у ціннісному значенні «екологічна культура» займає провідне місце в структурі соціокультурних орієнтацій сучасної студентської молоді, яка прагне підпорядкувати її формуванню всі наявні та перспективні можливості навчально-виховного процесу та поза навчальних технологій.

Ключові слова: екологічна культура , екологічна ситуація, екологічна освіта, психолого-педагогічні основи екологічних знань.

Онищук І. А. **«Художня діяльність як засіб розвитку в майбутніх вихователів ЗДО творчого самовираження».**

Стаття присвячена проблемі особистісного становлення майбутніх педагогів, особливого значення надається цінностям самоприйняття й прийняття особистості дитини. Окрема увага зосереджена на питанні актуалізації природного потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Зазначається, що мистецтво й художня діяльність як активна форма освоєння навколишнього світу є винятковим засобом розвитку творчого самовираження студентської молоді.

Ключові слова: педагогічний гуманізм; духовність; творче самовираження; художня діяльність; майбутні вихователі закладів дошкільної освіти.

Остапчук Н.С., Савицька А.Ю., Чернецький Ю.О. **«Теоретичні аспекти здійснення соціальної роботи з сім'ями, які перебувають в складних життєвих обставинах».**

В сучасному суспільстві спостерігається тенденція збільшення сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах. Актуальним постає питання володіння фахівцями соціальних служб технологіями соціальної роботи з цією категорією клієнтів, вміння регулювати негативні процеси в родині специфічними методами і засобами впливу, адекватними індивідуальним особливостям випадків, з якими доводиться працювати.

Ключові слова: сім'я, складні життєві обставини, соціальна підтримка, профілактична робота, профорієнтаційна робота.

Паламарчук Г.П., Савицька А.Ю., Панченко Т.М. «**Валеологічний аспект здійснення допомоги наркозалежній молоді».**

Соціально-економічні реформи в державі зумовили зниження рівня життя, криміналізацію суспільства. Проблеми соціального виховання, недостатній рівень профілактики негативних явищ у поведінці моло-

ді, цікавість у поєднанні з відсутністю критичного ставлення до наркотиків, несформованість здорового способу життя призводять до збільшення кількості молодих людей, які палять, вживають алкоголь, наркотичні речовини.

Ключові слова: валеологія, наркотики, молодь, здоров'я, профілактика, залежність.

Панченко Т.М., Грабар Ю.І.; Гичко Н.М. **«Роль екологічних чинників у формуванні бронхіальної астми та визначення методів фізичної реабілітації».**

Проблема бронхіальної астми надзвичайно актуальна. Одним із головних факторів розвитку захворювання є екологічні чинники. Лікування бронхіальної астми включає в себе як медикаментозні, так і не медикаментозні методи впливу. Методами і засобами фізичної реабілітації, які є природними та фізіологічними, можна найбільш ефективно повернути людину із стану хвороби, покращити якість її життя і наблизити до найбільш працездатного стану.

Ключові слова: бронхіальна астма, екологія, фізична реабілітація, гало терапія, гімнастика, масаж.

Дивинська Ю.А., Панченко Т.М., Бородіна О.С. **«Особливості прояву агресії та девіантної поведінки підлітків: медико-біологічні чинники».**

У статті проаналізовано вітчизняні та зарубіжні дослідження, присвячені проблемі формування агресії та девіантної поведінки у підлітковому середовищі. Розглядаються психологічні особливості девіантної поведінки та її характеристик з позиції психології та соціології. Проаналізовано поняття «агресія» та «девіантна поведінка». Представлено типи агресивних проявів, найбільш характерні для підліткового віку.

Ключові слова: агресія, девіантна поведінка, підлітковий вік, агресивність.

Семенюк М.О., Савицька А.Ю., Кузьменко В.Й. **«Ставлення суспільства до осіб, позбавлених волі як категорії соціально виключеної молоді».**

Дії органів влади створюють можливості, щоб ті, хто відбув покарання стали на шлях виправлення і більше не повторювали власних помилок, не поповнювали лави злочинного світу — від цього не в останню чергу залежить життя і спокій «законослухняних» громадян. Однак насправді маємо ситуацію, коли суспільство не завжди лояльно та справедливо відноситься до осіб, позбавлених волі. Цим самим, підкреслюють соціальне виключення даної категорії.

Ключові слова: соціальне виключення, ресоціалізація, адаптація, відновлення.

Сібова А.А., Савицька А.Ю., Чернецький Ю.О. **«Причини та мотиви виникнення суїцидальної поведінки у підлітковому віці».**

В умовах глобальної економічної кризи, що охопила сучасний світ, у тому числі й Україну, стрімко зростає кількість самогубств. Проблема суїцидальної поведінки в підлітковому віці набуває особливої актуальності. Причинами виникнення суїцидальної поведінки можна вважати економічні, соціальні, культурні, екологічні, демографічні, психологічні фактори; майнове розшарування і соціальна нерівність, бідність і безробіття, маргіналізація і політичне відчуження широких верств населення.

Ключові слова: суїцид, суїцидальна поведінка, суїїцидальні дії, депривація, самопокарання, самогубство.

Червінський В.А., Савицька А.Ю., Чернецький Ю.О. **«Гендерна соціалізація молоді як ознака гендерної ідентичності».**

Теоретична і практична розробка теми гендерної соціалізації молоді є питанням першочергової ваги, оскільки сучасність орієнтована на культивування традиційних стереотипів у ставленні до чоловіків та жінок, що сприяє посиленню гендерної асиметрії та ієрархії в суспільстві. Важливим є питання подолання всіх видів дискримінації і створення умов для повноцінної реалізації особистості.

Ключові слова: гендер, ідентичність, соціалізація, стереотип, молодь.

Чернецький Ю.О., Карпенко С.В., Лагода С.П. **«Формування ринку соціальних послуг для осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах».**

У статті здійснено аналіз та оцінку ефективності механізму надання соціальних послуг. Крім того, визначено проблеми, які виникають при організації та наданні цих послуг в громаді, та які прямо впливають на якість соціальних послуг, що надаються особі, сім'ї, що опинилися в складних життєвих обставинах. А також визначено перспективи вдосконалення механізму надання соціальних послуг в Україні.

Ключові слова: соціальні послуги, особа, яка перебуває в складних життєвих обставинах, механізм надання соціальних послуг.

Чернецький Ю.О., Авраменко Т.Б., Макаров Д.С. **Аналіз нормативно-правової бази захисту дитинства в Україні**

У статті проаналізовано законодавство, що містить норми щодо захисту дитинства в Україні та закордоном. Виокремлено основні проблеми, визначено загальні напрями удосконалення вітчизняного законодавства та гармонійної імплементації міжнародних норм.

Ключові слова: дитина, нормативно-правова база, захист дитинства, права дітей.

Чернецький Ю.О., Карпенко С.В., Наумович О.В. **«Соціальний супровід сім'ї як складова соціальної роботи».**

У статті висвітлено особливості соціальної підтримки сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, яка є одним із пріоритетних напрямів державної соціальної політики України. Проведено аналіз нинішнього стану організації та надання соціальної послуги соціального супроводу сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах.

Ключові слова: сім'я, сім'я у складних життєвих обставинах, форми соціальної підтримки сімей, соціальний супровід.

Чернецький Ю.О., Шафранова К.В., Хрипта Є.І. **«Девіантна поведінка молоді як наслідок сучасності»**

У статті розкрито сутність понять девіантна поведінка, соціальна профілактика, соціально-психологічна профілактика. Крім того, проведено теоретичний аналіз проблеми профілактики та корекції девіантної поведінки молоді на основі сучасної наукової літератури. Розглянуто специфіку діяльності соціальних служб стосовно профілактики та корекції девіантної поведінки молоді.

Ключові слова: девіантна поведінка, соціальна профілактика, соціально-психологічна профілактика, корекція.

Шафранова К.В., Панченко Т.М., Ярмолицька С.В**. «Медико-біологічні та соціально-психологічні чинники розвитку наркозалежності серед підлітків».**

У статті досліджено основні причини та фактори поширення наркоманії серед підлітків в Україні. Проаналізовано медико-біологічні та соціально-психологічні детермінанти наркозалежності. Визначено основні напрямки профілактики наркоманії серед підлітків.

Ключові слова: наркотична залежність, фактор, причина, криза, профілактика.

А.А. Ярошенко **«Соціальна робота і вивчення гендерних питань у просторі рефлексивних практик».**

З метою інтеграції гендерних питань до навчального процесу з підготовки соціальних працівників, у статті ми запропонували використання методу кейс-стаді, який вміщує потенціал вільного розгортання діалогу, рефлексивну компоненту та перспективу критичного переосмислення фахівцями власних гендерних стереотипів. Розроблена семикрокова кругова модель аналізу кейсу дозволяє спочатку системно розглянути випадок крізь лінзи власних упереджень і панівної гендерної ідеології, а потім знайти гендерно чутливі фрейми для надання послуг, що сприятимуть розширенню прав та можливостей клієнтів.

Ключові слова: вивчення гендерних питань, гендерно чутливі практики, гендерні стереотипи, метод кейс-стаді, рольові ігри, соціальна робота.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Багрій В. Н. **«Теоретико-методологічна база формування професійних умінь соціального педагога/соціального працівника у процесі педагогічної практики».**

У статті автором визначено низку педагогічних умов, які забезпечують ефективність формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників, а саме: послідовне та цілісне засвоєння компонентів процесуальної і видової структур діяльності майбутнього соціального педагога/соціального працівника; актуалізація рефлексивної здатності студентів як суб'єктів фахової підготовки; оптимізація розвитку морально-гуманістичних якостей майбутнього соціального педагога/соціального працівника.

Ключові слова: педагогічні умови, формування професійних умінь, фахова підготовка, педагогічна практика, соціальний педагог, соціальний працівник.

Т.М. Горохівська «**Співвідношення понять кваліфікація та професійно-педагогічна компетентність викладача в контексті педагогічного дискурсу».**

У статті здійснено теоретичний аналіз та диференціацію понять «кваліфікація», «професійна кваліфікація» і «професійно-педагогічна компетентність» в контексті педагогічного дискурсу. Проаналізовано

науково-педагогічну літературу, присвячену проблемі дослідження сутності та змісту понять «кваліфікація», «професійно-педагогічна компетентність». Визначено особливості співвідношення означених дефініцій у наукових дослідженнях.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, кваліфікація, викладач, професійний розвиток, педагогічний дискурс.

Клеценко Л.В. **«Формування мотивації професійного здоров'я майбутніх фізичних терапевтів при вивченні медико-біологічних дисциплін».**

Визначено теоретичні засади мотивації професійного здоров'я майбутніх фізичних терапевтів. До дослідження залучено 246 студентів провідних ВНЗ України. Проведено тестування мотивації професійного здоров'я за авторською методикою. Виявлено недостатній рівень сформованості мотивації професійного здоров'я у майбутніх фізичних терапевтів. Запропоновано педагогічні умови формування мотивації професійного здоров'я студентів при вивченні медико-біологічних дисциплін. Доведено ефективність запропонованих педагогічних умов.

Ключові слова: мотивація, здоров'я, фізичні терапевти, педагогічні умови, зміст навчання.

Константінова С.В., Константінов С.А. **«Вивчення іноземних мов у контексті міжкультурної комунікативної компетенції».**

В статті досліджено процес вивчення іноземних мов у контексті міжкультурної комунікативної компетенції. 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.

Описані структурні компоненти міжкультурної комунікації та рівні міжкультурної компетенції. Виділено уміння, що характеризують кожний рівень міжкультурної компетенції. Зазначено,що формування міжкультурної компетенції стає можливим тільки на основі розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. Цей процес тісно пов'язаний з розвитком комунікативної компетенції.

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.

Визначено та обґрунтовано основні принципи формування міжкультурної комунікативної компетенції. 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.

Ключові слова: толерантність, міжкультурна комунікативна компетенція, рівень міжкультурної компетенції, структурні компоненти міжкультурної комунікації.

Кравчук В.В. **«Теоретичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з логістики в теорії та практиці вищої освіти: діяльнісний підхід».**

У статті представлено огляд наукових та спеціальних джерел щодо однієї із значущих проблем професійної підготовки майбутніх фахівців з логістики в теорії та практиці вищої освіти: діяльнісний підхід. З'ясовано, готовність до професійної діяльності — *це* цілісне особистісне утворення, інтегративну якість особистості, придатність до діяльності, що виражається в активному позитивному ставленні особистості до неї, наявності необхідних знань і практичних умінь, комплексі особистісних і професійних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, логістика, діяльнісний підхід.

Кравчук Л.С. «**Зміст компетентністного підходу щодо підготовки фахівців з фізичної терапії, ерготерапії».**

У статті розглядається компетентністний підхід щодо підготовки фахівця з фізичної терапії, ерготерапії в умовах реформ вищої освіти. Система принципів проектує основні вектори змін у навчально-виховному процесі, охоплюючи всі його складові: зміст професійної діяльності, зміст професійної освіти, організацію навчання, взаємодію суб'єктів освітньої діяльності, систему управління процесом реалізації компетентністного підходу.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна підготовка.

Крупа В.В. **Фізична терапія, ерготерапія, як новий сучасний метод реабілітації.**

У статті розглянуто складові фізичної терапії, ерготерапії та аналіз вдосконалення фізичної реабілітації, технології формування процесу реабілітації. Розглянуто технології та основні принципи проекту-

вання реабілітаційного процесу, направленого на відновлення фізичного та психічного здоров'я шляхом застосування фізичної терапії, ерготерапії, розглянуто цінності фізичної культури, працетерапії які розглядаються, як один із перспективних напрямів модернізації відновного лікування.

Ключові слова: професійна компетентність, фахівець, фізична терапії, ерготерапія, принципи, прогнозування реабілітація, лікувальна фізична культура.

Левицька Л. В. **«Подолання негативних емоційних станів у студентської молоді в умовах навчального закладу».**

У статті здійснено теоретичний аналіз сучасних поглядів щодо емоційних станів студентської молоді. Показано, що між навчально-виховними ситуаціями студентського життя та психічними станами студентської молоді існує залежність. Вказано, що перебіг навчально-виховного процесу, його динаміка та результативність прямо залежать від психічних станів студентів. Зазначено, що у студентів стрімко зростає кількість суб'єктивно дискомфортних та негативних емоційних станів таких як: тривога, стрес, фрустрація, дезадаптація тощо. Описуються основні умови оптимізації емоційного психічного стану сучасної молоді. Розглядаються напрямки гармонізації емоційного стану студентської молоді. Описано заходи щодо подолання негативних емоційних станів студентів.

Ключові слова: негативні емоційні стани, гармонізація та оптимізація емоційного стану, психологічний супровід, конфлікт, криза, студентська молодь.

Левицька Л. В. **«Подолання негативних емоційних станів у студентської молоді в умовах навчального закладу».**

У статті здійснено теоретичний аналіз сучасних поглядів щодо емоційних станів студентської молоді. Зазначено, що студентське життя в цілому вимагає від сучасної молоді мобілізації, концентрації і розвитку всіх психічних ресурсів особистості. Вказано про, необхідність створення умов для розвитку творчого потенціалу особистості студентської молоді та розширенню можливостей їх сучасного фахового навчання на основі своєчасної корекції їх емоційного стану. Показано зв'язок між навчально-виховними ситуаціями студентського життя та психічними станами студентської молоді. Зазначено, що перебіг навчально-виховного процесу, його динаміка та результативність прямо залежать від психічних станів студентів. Показано стрімке зростання кількості суб'єктивно дискомфортних та негативних емоційних станів таких як: тривога, стрес, фрустрація, дезадаптація у студентів вищого учбового закладу. Зазначено, що вищезазначені негативні емоційні стани призводять до зниження продуктивності розумової та фізичної праці сучасної молоді, їх цілеспрямованості, наполегливості, відчуженості та пригніченості. Описуються основні умови оптимізації емоційного психічного стану сучасної молоді. Розглядаються напрямки гармонізації емоційного стану студентської молоді. Описано заходи, які проводяться із студентами під час їх навчання у вищому навчальному закладі щодо подолання негативних емоційних станів.

Ключові слова: негативні емоційні стани, гармонізація та оптимізація емоційного стану, психологічний супровід, конфлікт, криза, студентська молодь.

Левко М. І**. «Значення самостійної роботи у формуванні політичної культури майбутнього офіцера ВВНЗ».**

Питання політичної культури курсантів вищих військових навчальних закладів має посідати одне з головних місць у вихованні майбутніх офіцерів. Адже важливо, щоб курсанти вміли не тільки виконувати бойові завдання, а й самостійно могли спрогнозувати будь-яку політичну подію, ситуацію, які відбуваються в Україні та світі. Тому важливе місце у формуванні політичної культури майбутнього офіцера належить самостійній роботі. Адже вона включає до себе пошуки і підбір літератури, її опрацювання, написання рефератів, доповідей, повідомлень, наукових статей тощо.

В статті розкрито значення самостійної роботи у формуванні політичної культури майбутнього офіцера ВВНЗ.

Ключові слова: самостійна робота; формування; політична культура; майбутній офіцер; вищий військовий навчальний заклад.

О.П. Мазуркевич **«Культурологічний підхід до становлення та розвитку професійної компетентності освітян».**

У статті розглянута сучасна освіта в контексті культури, що передбачає об'єктивний зв'язок людини з культурою як системою цінностей. Людина містить в собі частину культури. Вона не тільки розвивається на основі освоєної нею культури, але і вносить у неї щось принципово нове, тобто людина стає творцем нових елементів культури. Тому, освоєння культури як системи цінностей є розвитком самої людини, становленням її як творчої особистості і суб'єкта культури.

Ключові слова: культура, освіта, професійно-педагогічна культура, культурологія.

Л. О. Мацук, Н. В. Захарасевич **«Професійна підготовки майбутніх вихователів до рольової діяльності дошкільників в умовах закладу вищої освіти».**

У статті авторами обгрунтовано основні підходи професійної підготовки майбутніх вихователів до рольової діяльності дошкільників в умовах закладу вищої освіти. На основі аналізу й узагальнення низки наукових досліджень та специфіки порушеної проблеми наведено орієнтовний перелік особистісно-етичних якостей, актуальних для ефективного розвитку рольової діяльності дошкільників: високий рівень моральності, тактовність, самостійність, активність, цілеспрямованість, відповідальність, ерудованість, здатність до творчості тощо.

Основна увага акцентується на організації професійної підготовки майбутніх педагогів згідно нових підходів забезпечує багатогранні компетентності, від яких залежить якість виховання, навчання і розвиток майбутніх поколінь. Саме вихователі дошкільних навчальних закладів забезпечують умови гармонійного розвитку дітей у сенситивному періоді їх особистісного становлення, реалізовуючи творчий підхід і впроваджуючи найоптимальніші форми та методи роботи з ними.

Нами визначено, що актуальними якостями педагога в сучасних реаліях розвитку різних галузей, освіти зокрема, є здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, адаптуватися до нових умов професійної діяльності, застосовувати творчий підхід до розв'язання педагогічних задач, самостійно поповнювати знання й розвивати професійні навички упродовж життя. Цінність сучасної вищої освіти визначається за рівнем професіоналізму випускників та забезпеченням можливостей для їх самореалізації й творчого розвитку.

Відповідно, освітній процес у вищому навчальному закладі має забезпечити комплексну загальнокультурну, психолого-педагогічну і методичну готовність майбутніх фахівців до практичної діяльності, а також сприяти їх особистісному становленню. Таким чином формується професійна компетентність, розвивається педагогічне мислення та методична майстерність.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна компетентність, рольова діяльність дошкільників, заклади дошкільної освіти, заклад вищої освіти.

Непомняща І.М. **«Професійна підготовка взаємодії майбутніх фахівців ЗДО щодо роботи з дітьми раннього віку (на матеріалі усної народної творчості)».**

У статті розкрито сутність і зміст, методи й особливості підготовки взаємодії майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти для роботи з дітьми раннього віку в умовах сьогодення; виділені стилі спілкування вихователя з дітьми раннього віку; проаналізовано характерні засоби взаємодії дорослих із дітьми особистісно-орієнтованої педагогіки, як: співпраця; співпереживання; підтримка; гнучке введення обмежень, що спрямовані на забезпечення дитині психологічної захищеності, розвиток індивідуальності, установлення позитивного ставлення з дорослими і однолітками; розкрито методику використання творів усної народної творчості для розвитку дітей раннього віку.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні фахівці ЗДО, діти раннього віку, засоби взаємодії, особистісно-орієнтована педагогіка, усна народна творчість.

Рихліцький Ю.В., Савицька А.Ю., Кузьменко В.Й. «**Професійні якості соціального працівника в сучасній Україні».**

У сучасному світі існує безліч факторів (соціальних, економічних, політичних, релігійних) для виникнення ситуацій, де особа / група осіб потребують соціальну допомогу. В даному випадку особливу роль відіграють як окремі соціальні інститути, так і спеціалісти — соціальні працівники. Суспільна потреба у таких фахівцях сьогодні вкрай необхідна. Водночас Ми стверджуємо, що лише професійно грамотний спеціаліст може вирішувати ті складні й суперечливі, болючі проблеми, які назріли в сучасній Україні, що переживає кризовий період свого становлення.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, компоненти, якості, аспекти.

С.В. Янков, О.М. Сірий **«Аналіз поглядів науковців на зміст та структуру професійної підготовки вчителів фізичної культури».**

У статті автором здійснено аналіз поглядів науковців на зміст та структуру професійної підготовки вчителів фізичної культури.

Визначено, що:

- професійна підготовка майбутніх вчителів фізичної культури повинна спрямовуватись на підготовку студентів вищих навчальних закладів до виконання конкретних видів професійної діяльності в галузі "Фізична культура";

- без модернізації у вищій школі навчально-виховного процесу фахової підготовки з урахуванням сучасних тенденцій вдосконалення освітньо-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: освіта, фізична культура, професійна підготовка, фахівець.

АНОТАЦИИ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ УЧЕБНОГО ПРОЦЕСА

Габрийчук Л.Е., Костенко Н.И. **«Вызовы межкультурного преподавания языка».**

В статье рассматриваются основные особенности преподавания языка в контексте межкультурного образования. Предложено основу для понимания целей межкультурного преподавания языка (ILT) с позиции практика. Обсуждаются некоторые подходы к изображению культуры в разговорных, письменных и литературных текстах как предпосылки для успешного ILT в языковой аудитории. Проанализированы основные особенности новой педагогики, необходимые для практики ILT.

Было установлено, что ILT означает изменение способа концептуализации и преподавания языка. Это подход, который делает мультикультурность центром языковой аудитории и использует свои знания учащихся как исходную точку для межкультурного исследования.

Оценка межкультурной компетентности, еще не вошла в сферу языкового тестирования. Обучения и оценки связаны между собой. Политические документы, учебные программы и шкалы оценивания должны содержать конкретный культурный смысл.

Основной задачей будет прекратить восприятия изучения языка только с позиции приобретения навыков и перехода к более целостного и динамического взгляда на языковую образование, ориентированную как на продукт, так и на процесс.

Ключевые слова: преподавание языка, межкультурное образование, межкультурное обучение языку, межкультурное обучение.

Комар Т. В. **«Особенности формирования социальной зрелости и становления профессиональной направленности у будущих психологов».**

В статье обоснованы понятия «социальная зрелость» и «профессиональная направленность» студента; проведено исследование уровней развития социальной зрелости будущих психологов как фактора становления их профессиональной направленности; сделан вывод о необходимости разработки и внедрения социально-психологического тренинга как технологии формирования социальной зрелости будущих психологов.

Ключевые слова: социальная зрелость, профессиональная направленность, студенты-психологи, высшее учебное учреждение.

Кравчук Л.С. **«Физиология двигательной активности, как средство преодоления умственной усталости студентов».**

Целью статьи является анализ сущностных особенностей проявления умственной усталости у студентов во время учебной деятельности и изучения возможностей двигательной деятельности как способа предупреждения их утомляемости. Представлена характеристика признаков усталости, разновидностей и основных факторов, усугубляющих ее проявления в студенческом возрасте.

Проанализированы сущностные особенности механизмов и причин появления умственной усталости у студентов во время учебной деятельности. Изучена возможность двигательной активности студентов как средства предупреждения и преодоления их утомляемости.

Ключевые слова: усталость, умственная усталость, признаки усталости, механизмы усталости, факторы возникновения усталости, двигательная активность.

Хмара М.А. **«Исторические аспекты становления и развития школьного физкультурного образования в Польше».**

В статье автором раскрыты исторические аспекты становления и развития школьного физкультурного образования в Польше, определено вложение учёных XVI-XIX века в развитие теории и методики физического воспитания, как новой педагогической сферы. Выяснено, что становление школьного физкультурного образования в Польше произошло именно в XIX веке.

Ключевые слова: исторические аспекты, физическое воспитание, школьное физкультурное образование, физическое упражнение.

Симон А.В., Авраменко Т.Б., Чернецкий Ю.А. **«Правовой аспект гендерного равенства».**

Определение в Конституции Украины принципа равноправия женщин и мужчин свидетельствует о выходе Украинского государства и гражданского общества на европейский и мировой уровень решения гендерных проблем. Равенство, будучи качественной характеристикой права вместе со свободой и справедливостью обеспечивает его эффективное функционирование и господство в обществе.

Ключевые слова: гендер, равенство, закон, приказ, дискриминация.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Бердник М.Я. **Камертонотерапия как метод аудио-психо-фонетической терапии детей с нарушениями речи.**

В данной статье было проведено исследование взаимодействия слухового восприятия и речи Целью данного исследования является создание системы слуховых тренировок как эффективной составляющей комплексной физической терапии детей и взрослых с речевыми нарушениями, направленную на улучшение восприятия и обработки мозгом аудиоинформации, а также доказать, что восстановить способность слушать возможно путем специальной гимнастики для внутреннего уха, построенной на звуках высокой частоты. Было доказано, что камертонотерапия обеспечивает улучшение эмоционального и психического состояния. Занятия снимают нервное напряжение, тревожность, устраняют подавленность, заторможенность (при задержке психического развития), гиперактивность (синдром дефицита внимания и гиперактивности), уменьшают невротический компонент при энурезе и страхах, способствуют восстановлению после сильных стрессов и нервных потрясений, способствуют развитию речи.

Ключевые слова: камертонотерапия, аудио-психо-фонетическая терапия, расстройства аутичного спектра, речевые нарушения, синдром дефицита внимания и гиперактивность, алалия, афазия, дизартрия, дисграфия, дислексия, заикание.

Горишна Н.М. **«Влияние децентрализации на развитие инклюзивного образования в объединенных территориальных общинах».**

В статье проанализировано развитие инклюзивных образовательных услуг для детей с особыми образовательными потребностями на местном уровне в условиях децентрализации власти. Раскрыто полномочия органов местного самоуправления объединенных территориальных общин области инклюзивного образования и факторы успешной имплементации инклюзивных образовательных услуг на уровне общин.

Ключевые слова: инклюзивное образование, децентрализация, дети с особыми образовательными потребностями.

Закусыло О.Ю., Прыймачук О.В. **Инклюзия: внедрение в общеобразовательное учебное заведение».**

В статье идет речь о сущности, развитии и месте инклюзии в единой системе образования Украины; объясняется необходимость организации инклюзивно-ресурсных центров для детей с особыми образовательными потребностям; приводятся количественное данные действующих в Волынской области инклюзивно-ресурсных центров; раскрывается характеристика целей, принципов, структуры таких центров.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивно-ресурсный центр.

Кудрявцева Н.В., Иванова Е.Л. **Организация инклюзивного образования для детей с нарушением слуха**

В статье рассмотрены особенности организации инклюзивного образования для детей с нарушением слуха. Проанализированы зарубежные исследования последних лет, рассматривают инструменты обеспечения инклюзивного среды для них, в частности использование жестового языка, технических средств, служб поддержки. Определены и описаны барьеры, с которыми сталкиваются в процессе инклюзивного обучения дети с нарушением слуха, которые включают языковые, коммуникационные, негативное отношения учеников и учителей, и недостаточность знаний и навыков педагогического персонала. Определены перспективы дальнейших исследований лучших практик создания инклюзивного среды для исследуемой группы, в частности через внедрение информационно-коммуникационных технологий.

Ключовые слова: инклюзивное образование, дети с нарушением слуха, жестовый язык, субтитрование, note-taking, службы поддержки

Кирилюк В.В., Резник О.І. **«Теоретико-методологические особенности физического воспитания детей с недостатками зрения».**

Современная тифлология утверждает, что формирование личности ребенка с недостатками зрения базируется на тех же закономерностях, что и формирования ребенка с нормальным зрением. Нарушение или потеря зрения могут повлиять только на течение психического и физического развития личности, но не на ее развитие в целом. Частичная потеря зрения является одной из самых распространенных форм инвалидности, сказывается на развитии ребенка, поэтому исследование особенностей физического развития детей с недостатками зрения является актуальной задачей.

Ключевые слова: недостатки зрения, физическое воспитание, инвалидность, физическое развитие.

Колышкин А. В., Колышкина А. П. «**Ретроспективный подход к развитию двигательной сферы лиц с интеллектуальной нарушениями».**

В статье проанализированы исторические аспекты процесса развития двигательной сферы лиц с интеллектуальными нарушениями. Обоснована популярность специального олимпийского движения, которое стимулирует развитие и использование средств физической культуры и спорта для лиц указанной нозологии, способствует развитию коррекционно-компенсаторных функций, является эффективным средством социальной интеграции лиц с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: двигательная сфера, развитие, ретроспективный подход, лица с интеллектуальными нарушениями, физическая культура, специальная олимпиада.

Лучко Ю. И. **«Особенности взаимоотношений студентов с особыми образовательными потребностями и их окружением в условиях инклюзивного образовательного пространства**».

Статья посвящена раскрытию проблемы взаимного восприятия студентов с особыми образовательными потребностями и их сверстников в учебном заведении инклюзивного ориентации, определены основные проблемы и уровне социальной адаптации студентов с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образовательного пространства. Определено, по результатам проведенного исследования, основные типы отношения здоровых студентов к студентам с особыми образовательными потребностями, а также выделены основные позиции студентов с особыми образовательными потребностями по объективным условиям и потребностям их социальной адаптации.

Ключевые слова: социальная адаптация, студенты с особыми образовательными потребностями, инклюзивный образовательное пространство, взаимоотношения, уровне социальной адаптации студентов с особыми образовательными потребностями.

Лялюк Г.Н., Лялюк А.В. **«Влияние дельфинотерапии на личностное развитие детей-сирот с особыми потребностями».**

Статья посвящена проблеме влияния дельфинотерапии на личностное развитие детей-сирот с особыми потребностями. Дельфинотерапия рассматривается как эффективный метод реабилитации детей с особыми потребностями. Проанализированы особенности применения дельфинотерапии с целью обеспечения адаптационного потенциала детей-сирот с особыми потребностями. Представлены результаты эмпирического исследования влияния дельфинотерапии на личностное развитие детей-сирот с особыми потребностями. Дельфинотерапию целесообразно применять как действенный метод для компенсации депривационных нарушений у детей-сирот, которые воспитываются в детских домах и интернатах, с целью активизации их личностного потенциала.

Ключевые слова: личностное развитие, дети-сироты с особыми потребностями, дельфинотерапия, психодиагностика, реабилитация*.*

Полевик О. В. «**Социальная адаптация студентов с особыми потребностями в учебно-воспитательном процессе».**

В статье обосновано организационно-педагогические условия социальной адаптации студентов с особыми потребностями в учебно-воспитательного процесса в вузе.

Ключевые слова: студенты с особыми потребностями, социальная адаптация студентов, учебно-воспитательный процесс, организационно-педагогические условия социальной адаптации студентов.

А.А. Чистякова, Т.В. Семыгина **«Спортивно-досуговые практики в социальной интеграции детей с нарушениями умственного развития».**

В статье охарактеризованы особенности спортивной и досуговой составляющих социальной интеграции детей с нарушениями умственного развития. На основе анализа литературы и результатов опроса специалистов центра «Социум» (г.. Киев) определено влияние спортивных занятий и организации инклюзивной спортивно-досуговой среды на социализацию и социальную интеграцию детей с нарушениями умственного развития и их семьи.

Ключевые слова: дети с нарушениями умственного развития, социокультурная реабилитация, спортивная абилитация, социальная интеграция.

Б.Б. Турко **«Нормативно-правовая база инклюзивного развития в Канаде».**

В статье изложена проблема развития инклюзивного образования в Канаде, которая достигает простого непрерывного обучения, создавая возможность для самореализации детей с особыми потребностями. Проанализировано нормативно-правовую базу, с начала введение инклюзивного образования, регламентирующая процесс включения детей с особыми потребностями в учебные заведения.

Ключевые слова: инклюзивное окружающую среду, дети с особыми потребностями, равный доступ, образовательная политика.

Щуцкая А.В., Терещенко О.Д. **«Инновационная модель учебного процесса для студентов с нарушениями слуха в киевском колледже легкой промышленности».**

В статье рассматриваются особенности учебного процесса, как составляющей социальной интеграции людей с нарушениями слуха в высших учебных заведениях. Осуществлен теоретический анализ развития инклюзивного образования в странах Европы, США, Украины. На примере Киевского колледжа легкой промышленности, определены социально-педагогические условия для повышения ефективности социальной адаптации людей с нарушениями слуха.

Ключовые слова: инновационная модель, инклюзивное образование, люди с нарушениями слуха, учебный процесс, высшее образование, Колледж, занятия

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ, СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

З. А. Антонова, Т. П. Мельнишина **«Особенности психологических установок, препятствующих изучению иностранного языка».**

В статье исследована специфика формирования психологических установок при изучении английского языка учащимися СОШ, их особенности и возможности преодоления в условиях современного образования в работе со старшеклассниками. Проанализированы публикации, освещающие процесс формирования психологических установок в изучении иностранных языков. А также проведено собственное исследование особенностей формирования психологических установок в изучении иностранных языков.

Ключевые слова: психологические установки, изучение иностранных языков, языковая среда, второй язык, овладение языком.

А.В. Консевич, Г.О. Мулярчук, А.С. Бородина **«Конфликты в профессиональной деятельности социального работника с пожилыми людьми».**

В статье указано, что социальная работа призвана компетентно решать все возникающие конфликты. Установлено, что в профессиональные деятельности социальный работник должен обладать общими понятиями о сущности процесса старения: его физиологические, психологические и социологические стороны.

Выяснено, основные причины конфликтов, которые возникают у пожилых людей, находящихся в геронтологических центрах. Выделено содержательные и эмоциональные проблемы конфликта как многомерного явления и указано типы поведения людей, и в зависимости от того, какой из них проявляется, даны рекомендации по выстраиванию отношения с людьми.

Ключевые слова: социальный работник, человек преклонного возраста, конфликт.

Каркач А.В. **«Ресоциализация пожилых людей в дискурсе социальной работы».**

В статье автором рассмотрено ресоциализацию пожилых людей как целенаправленный, последовательный процесс, обусловленный, с одной стороны активным включением пожилого человека в социальную среду путем освоения социальных ролей и поддержанием навыков взаимодействия с широким кругом социально значимого окружения, а с другой стороны, субъектно-индивидуальным стремлением пожилого человека к поиску новых жизненных смыслов и самореализации, саморазвития. Обоснованы основные структурные компоненты процесса ресоциализации пожилых людей.

Ключевые слова: социализация, десоциализация, депривация, социальная работа, ресоциализация, пожилые люди.

Колесников О.С., Мулярчук Г.О., Бородина О.С. **Методологические аспекты изучения проблемы семейных конфликтов**

В статье исследовано понятие «конфликт» и «семейный конфликт» на основе отечественных и зарубежных ученых. Проанализированы основные случаи конфликтных ситуаций и гипотезы относительно объяснения конфликта. Охарактеризованы основные парадигмы толкования конфликтных ситуаций. Определены пути преодоления семейных конфликтов.

Ключевые слова: семья, конфликт, конфликтная ситуация, семейный конфликт.

Кучер Г.М., Кравченко О.А. **«Социальная защита участников АТО / ООС и семей погибших на уровне общины».**

В статье изучен и обобщен инновационный опыт города Умань Черкасской области по социальной защите участников АТО / ООС и семей погибших на уровне общины. Установлено, что с целью социальной

защиты участников АТО, членов их семей в городе создан Центр помощи участникам антитеррористической операции, координационный центр по оказанию помощи лицам, которые нуждаются в дополнительной защите. Выяснено, что в городе реализуются 4 программы социальной защиты участников антитеррористической операции и семей погибших. Социальная защита осуществляется направления: обеспечение льготами и социальными гарантиями; медицинская помощь; психологическая реабилитация; профессиональная реабилитация спортивная реабилитация трудоустройства и санаторно-курортное лечение.

Ключевые слова: участники АТО \ ООС, социальная защита, общество, социальные услуги.

Яневич С.А., Артёменко А.Б., Кузьмекно В.Й. **«Нетрудоспособные граждане пожилого возраста как объект социальной работы».**

В статье исследовано понятие старения и клиент. Раскрыты основные проблемы пожилых людей. Определены основные стереотипы через которые воспринимают пожилых людей. Определена основная роль социальной работы с такой категорией населения. Описаны отношение пожилых людей к социальным работникам.

Ключевые слова: клиент, социальная робота.

Е В. Кулешова, Е. В. Федчишена **«Особенности формирования психологической стойкости личности в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов».**

В статье авторами были определены та обоснованы особенности психологической стойкости будущих педагогов, описаны возможности психологического и педагогического отражения процессов, которые находятся в основе образования психологической стойкости студентов.

Ключевые слова: психологическая стойкость, формирование психологической стойкости, будущий педагог, самоотношение, Я-концепция, субъективное благополучие.

Курняк Л.М. «**Екологическая культура в контексте формирования личности».**

В статьи анализируется современное состояния и особенности формирования екологической культуры студенческой молодежи в Украине в период становление рыночних отношений. Доказано, что в ценностном значении «экологическая культура» занимает ведущее место в структуре социокультурных ориентаций студенческой молодежи, которая стремится подчинить ее формированию все имеющиеся и перспективные возможности учебно-воспитательного процесса и внеучебных технологий.

Раскрывается сущность понятия «экологическая культура», обосновывается важность её формирования для будущего планеты. Анализируется современное состояния и особенности формирования экологической культуры студенческой молодежи в Украине в период становления рыночных отношений. Доказано, что в ценностном значении «экологическая культура» занимает ведущее место в структуре социокультурных ориентаций современной студенческой молодежи, которая стремится подчинить ее формированию все имеющиеся и перспективные возможности учебно-воспитательного процесса и внеучебных технологий.

Ключевые слова: екологическая культура , екологическая ситуация, екологическое образование, психолого-педагогические основания екологических знаний.

И. А. Онищук «**Художественная деятельность как средство развития у будущих воспитателей ЗДО творческого самовыражения».**

Статья посвящена проблеме личностного становления будущих педагогов, особое значение имеют ценности самопринятия и принятия личности ребенка. Особое внимание сосредоточено на вопросе актуализации природного потенциала будущих воспитателей. Отмечается, что искусство и художественная деятельность как активная форма освоения окружающего мира являются могучим средством развития творческого самовыражения студенческой молодежи.

Ключевые слова: педагогический гуманизм; духовность; творческое самовыражение; художественная деятельность; будущие воспитатели.

Остапчук Н.С., Савицкая А.Ю., Чернецкий Ю.А. **«Теоретические аспекты осуществления социальной работы с семьями, находящимися в сложных жизненных обстоятельствах»**

В современном обществе наблюдается тенденция увеличения семей, оказавшихся в сложных жизненных обстоятельствах. Актуальным становится вопрос владения специалистами социальных служб технологиями социальной работы с этой категорией клиентов, умение регулировать негативные процессы в семье специфическими методами и средствами воздействия, адекватными индивидуальным особенностям случаев, с которыми приходится работать.

Ключевые слова: семья, сложные жизненные обстоятельства, социальная поддержка, профилактическая работа, профориентационная работа.

Паламарчук Г.П., Савицкая А.Ю., Панченко Т.М**. «Валеологический аспект осуществления помощи наркозависимой молодежи».**

Социально-экономические реформы в государстве обусловили снижение уровня жизни, криминализацию общества. Проблемы социального воспитания, недостаточный уровень профилактики негативных явлений в поведении молодежи, интерес в сочетании с отсутствием критического отношения к наркотикам, несформированность здорового образа жизни приводят к увеличению количества молодых людей, которые курят, употребляют алкоголь, наркотические вещества.

Ключевые слова: валеология, наркотики, молодежь, здоровье, профилактика, зависимость.

Панченко Т.М., Грабар Ю.И., Гычко Н.М. **«Роль экологических факторов в формировании бронхиальной астмы и определения методов физической реабилитации».**

Проблема бронхиальной астмы чрезвычайно актуальна. Одним из главных факторов развития заболевания являются экологические факторы. Лечение бронхиальной астмы включает в себя как медикаментозные, так и немедикаментозные методы воздействия. Методами и средствами физической реабилитации, которые являются естественными и физиологическими, можно наиболее эффективно вернуть человека из состояния болезни, улучшить качество его жизни и приблизить к наиболее работоспособного состояния.

Ключевые слова: бронхиальная астма, экология, физическая реабилитация, гало терапия, гимнастика, массаж.

Дивинська Ю.А., Панченко Т.М., Бородина О.С. **«Особенности проявления агрессии и девиантного поведения подростков: медико-биологические факторы».**

В статье проанализированы отечественные и зарубежные исследования, посвященные проблеме формирования агрессии и девиантного поведения в подростковой среде. Рассматриваются психологические особенности девиантного поведения и его характеристик с позиции психологии и социологии. Проанализированы понятия «агрессия» и «девиантное поведение». Представлены типы агрессивных проявлений, наиболее характерные для подросткового возраста.

Ключевые слова: агрессия, девиантное поведение, подростковый возраст, агрессивность.

Семенюк Н.А., Савицкая А.Ю., Кузьменко В.И. «**Отношение общества к лицам, лишенных свободы как категории социально исключенной молодежи.**

Действия органов власти создают возможности, чтобы те, кто отбыл наказание стали на путь исправления и больше не повторяли ошибок, а не пополняли ряды преступного мира — от этого не в последнюю очередь зависит жизнь и покой «законопослушных» граждан. Однако на самом деле имеем ситуацию, когда общество не всегда лояльно и справедливо относится к лицам, лишенным свободы. Тем самым, подчеркивают социальное исключение данной категории.

Ключевые слова: социальное исключение, ресоциализация, адаптация, восстановление.

Сибова А.А., Савицкая А.Ю., Чернецкий Ю.А. **«Причины и мотивы возникновения суицидального поведения в подростковом возрасте».**

В условиях глобального экономического кризиса, охватившего современный мир, в том числе и Украину, стремительно растет число самоубийств. Проблема суицидального поведения в подростковом возрасте приобретает особую актуальность. Причинами возникновения суицидального поведения можно считать экономические, социальные, культурные, экологические, демографические, психологические факторы; имущественное расслоение и социальное неравенство, бедность и безработица, маргинализация и политическое отчуждение широких слоев населения.

Ключевые слова: суицид, суицидальное поведение, суиицидальни действия, депривация, самонаказанию, самоубийство.

Червинский В.А., Савицкая А.Ю., Чернецкий Ю.А. **«Гендерная социализация молодежи как признак гендерной идентичности».**

Теоретическая и практическая разработка темы гендерной социализации молодежи является вопросом первостепенной важности, поскольку современность ориентирована на культивирование традиционных стереотипов в отношении к мужчинам и женщинам, что способствует усилению гендерной асимметрии и иерархии в обществе. Важным является вопрос преодоления всех видов дискриминации и создание условий для полноценной реализации личности.

Ключевые слова: гендер, идентичность, социализация, стереотип, молодежь.

Чернецкий Ю.А., Карпенко С.В., Лагода С.П. **«Формирование рынка социальных услуг для людей, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах».**

В статье осуществлен анализ и оценка эффективности механизма предоставления социальных услуг. Кроме того, определены проблемы, возникающие при организации и предоставлении этих услуг в общине, и которые прямо влияют на качество социальных услуг лицу, семье, оказавшихся в сложных жизненных обстоятельствах. А также определены перспективы совершенствования механизма предоставления социальных услуг в Украине.

Ключевые слова: социальные услуги, лицо, которое находится в сложных жизненных обстоятельствах, механизм предоставления социальных услуг.

Чернецкий Ю.А., Авраменко Т.Б., Макаров Д.С. **«Анализ нормативно-правовой базы защиты детства в Украине».**

В статье проанализировано законодательство, содержащее нормы по защите детства в Украине и за рубежом. Выделены основные проблемы, определены общие направления совершенствования отечественного законодательства и гармоничной имплементации международных норм.

Ключевые слова: ребенок, нормативно-правовая база, защита детства, права детей.

Чернецкий Ю.А., Карпенко С.В., Наумович Е.В. **«Социальное сопровождение семьи как составляющая социальной работы».**

В статье освещены особенности социальной поддержки семей, оказавшихся в сложных жизненных обстоятельствах, которая является одним из приоритетных направлений государственной социальной политики Украины. Проведен анализ нынешнего состояния организации и предоставления социальной услуги социального сопровождения семей, находящихся в сложных жизненных обстоятельствах.

Ключевые слова: семья, семья в сложных жизненных обстоятельствах, формы социальной поддержки семей, социальное сопровождение.

Чернецкий Ю.А., Шафранова Е.В., Хрипта Е.И. **«Девиантное поведение молодежи как следствие современности».**

В статье раскрыта сущность понятий девиантное поведение, социальная профилактика, социально-психологическая профилактика. Кроме того, проведен теоретический анализ проблемы профилактики и коррекции девиантного поведения молодежи на основе современной научной литературы. Рассмотрена специфика деятельности социальных служб по профилактике и коррекции девиантного поведения молодежи.

Ключевые слова: девиантное поведение, социальная профилактика, социально-психологическая профилактика, коррекция.

Шафранова Е.В., Панченко Т.М., Ярмолицкая С.В. **«Медико-биологические и социально-психологические факторы развития наркозависимости среди подростков».**

В статье исследованы основные причины и факторы распространения наркомании среди подростков в Украине. Проанализированы медико-биологические и социально-психологические детерминанты наркозависимости. Определены основные направления профилактики наркомании среди подростков.

Ключевые слова: наркотическая зависимость, фактор, причина, кризис, профилактика.

А.А. Ярошенко **«Социальная работа и изучение гендерных вопросов в пространстве рефлексивных практик».**

С целью интеграции гендерных вопросов в учебный процесс подготовки социальных работников, нами было предложено использование метода кейс-стади, который содержит в себе потенциал свободного развертывания диалога, рефлексивный компонент и перспективу критического переосмысления специалистами собственных гендерных стереотипов. Разработанная семишаговая круговая модель анализа кейса позволяет сначала системно рассмотреть случай сквозь линзы собственных предубеждений и господствующей гендерной идеологии, а затем найти гендерно чувствительные фреймы для оказания услуг, направленных на расширение прав и возможностей клиентов.

Ключевые слова: гендерные стереотипы, гендерно чуткие практики, изучение гендерных вопросов, метод кейс-стади, ролевые игры, социальная работа.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Багрий В. Н. **«Теоретико-методологическая база формирования профессиональных умений социального педагога /социального работника в процессе педагогической практики».**

В статье автором определен ряд педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования профессиональных умений будущих социальных педагогов /социальных работников, а именно: последовательное и целостное усвоение компонентов процессуальной и видовой структуры деятельности будущего социального педагога/социального работника; актуализация рефлексивной способности студентов как субъектов профессиональной подготовки; оптимизация развития нравственно-гуманистических качеств будущего социального педагога/социального работника.

Ключевые слова: педагогические условия, формирование профессиональных умений, профессиональная подготовка, педагогическая практика, социальный педагог, социальный работник.

Т.Н. Горохивская «**Соотношение понятий квалификация и профессионально-педагогическая компетентность преподавателя в контексте педагогического дискурса».**

В статье представлен теоретический анализ и дифференциация понятий «квалификация», «профессиональная квалификация» и «профессионально-педагогическая компетентность» в контексте педагогического дискурса. Рассмотрено научно-педагогическую литературу, посвященную проблеме исследования сущности и содержания понятий. Определено особенности соотношения данных дефиниций в научных исследованиях.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность, квалификация, преподаватель, педагогический дискурс.

Клеценко Л. В. **«Формирование мотивации профессионального здоровья будущих физических терапевтов при изучении медико-биологических дисциплин».**

Определены теоретические основы мотивации профессионального здоровья будущих физических терапевтов. К исследованию привлечены 246 студентов ведущих вузов Украины. Проведено тестирование мотивации профессионального здоровья по авторской методике. Обнаружено недостаточный уровень сформированности мотивации профессионального здоровья у будущих физических терапевтов. Предложены педагогические условия формирования мотивации профессионального здоровья студентов при изучении медико-биологических дисциплин. Доказана эффективность предложенных педагогических условий.

Ключевые слова: мотивация, здоровье, физические терапевты, педагогические условия, содержание обучения.

С.В.Константинова, С.А.Константинов **«Изучение иностранных языков в контексте межкультурной коммуникативной компетенции».**

В статье исследован процесс изучения иностранных языков в контексте межкультурной коммуникативной компетенции. 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.

Описаны структурные компоненты межкультурной коммуникации и уровне межкультурной компетенции. Выделено умения, характеризующие каждый уровень межкультурной компетенции. Указано, что формирование межкультурной компетенции становится возможным только на основе развития всех видов речевой деятельности. Этот процесс тесно связан с развитием коммуникативной компетенции.

Одной из функциональных потребностей, подтверждающей правомерность воплощения связанного культурами соизучения как в процессе обучения, является растущая потребность в распространении в мире правильного восприятия родной культуры через язык, изучается.

Определены и обоснованы основные принципы формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции должно занимать одно из ведущих мест в процессе изучения иностранного языка в высших учебных заведениях, ведь данная компетенция является чрезвычайно важным показателем высокого уровня учености молодого специалиста любой сферы деятельности.

Ключевые слова: толерантность, межкультурная коммуникативная компетенция, уровень межкультурной компетенции, структурные компоненты межкультурной коммуникации.

В.В. Кравчук **«Теоретические основы профессиональной подготовки будущих специалистов по логистике в теории и практике высшего образования: деятельностный подход»**.

В статье представлен обзор научных и специальных источников по одной из значимых проблем профессиональной подготовки будущих специалистов по логистике в теории и практике высшего образования: деятельностный подход. Выяснено, готовность к профессиональной деятельности — это целостное личностное образование, интегративное качество личности, пригодность к деятельности, выражается в активном положительном отношении личности к ней, наличия необходимых знаний и практических умений, комплексе личностных и профессиональных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, логистика, деятельностный подход.

Л.С. Кравчук **«Содержание компетентностного подхода к подготовке специалистов по физической терапии, эрготерапии».**

В статье рассматривается компетентностный подход к подготовке специалиста по физической терапии, эрготерапии в условиях реформ высшего образования. Система принципов проектирует основные векторы изменений в учебно-воспитательном процессе, включая все его составляющие: содержание профессиональной деятельности, содержание профессионального образования, организацию обучения, взаимодействие субъектов образовательной деятельности, систему управления процессом реализации компетентностного подхода.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная подготовка.

Крупа В.В. **«Физическая терапия, ерготерапия, как новый современый метод реабилитации».**

В статье рассмотрены составляющие физической терапии, ерготерапии, анализ усовершенствования физической реабилитациі,технологии формирования процесса реабилитации. Рассмотрено технологии и основные принципы проектирования реабилитационного процесса, направленного на восстановления физичекого и психического здоровья путем применения физичної терапии,эрготерапии, рассмотрено ценности физической культуры, трудотерапии, которые рассматриваются как один из перспективных направлений модернизации восстановительного лечения.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, специалист, физическая терапия, ерготерапия, принципи, прогнозирования, реабилитация, лечебная физическая культура.

Левицкая Л. В. «**Преодоление негативных эмоциональных состояний у студенческой молодежи в условиях учебного заведения».**

В статье осуществлен теоретический анализ современных взглядов на эмоциональных состояний студенческой молодежи. Показано, что между учебно-воспитательными ситуациями студенческой жизни и психическими состояниями студенческой молодежи существует зависимость. Указано, что течение учебно-воспитательного процесса, его динамика и результативность напрямую зависят от психических состояний студентов. Отмечено, что у студентов стремительно растет количество субъективно дискомфортных и негативных эмоциональных состояний таких как: тревога, стресс, фрустрация, дезадаптация и др. Описываются основные условия оптимизации эмоционального психического состояния современной молодежи. Рассматриваются направления гармонизации эмоционального состояния студенческой молодежи. Описаны меры по преодолению негативных эмоциональных состояний студентов.

Ключевые слова: негативные эмоциональные состояния, гармонизация и оптимизация эмоционального состояния, психологическое сопровождение, конфликт, кризис, студенческая молодежь.

Левко М. И. **«Значение самостоятельной работы в формировании политической культуры будущего офицера ВВУЗа».**

Вопрос политической культуры курсантов высших военных учебных заведений должен занимать одно из главных мест в воспитании будущих офицеров. Ведь важно, чтобы курсанты умели не только выполнять боевые задачи, но и самостоятельно могли спрогнозировать любую политическое событие, ситуацию, происходящие в Украине и мире. Поэтому важное место в формировании политической культуры будущего офицера принадлежит самостоятельной работе. Ведь она включает в себя поиски и подбор литературы, ее обработку, написание рефератов, докладов, сообщений, научных статей и тому подобное.

В статье раскрыто значение самостоятельной работы в формировании политической культуры будущего офицера вуза.

Ключевые слова: самостоятельная работа; формирование; политическая культура; будущий офицер; высшее военное учебное заведение.

Мазуркевич О.П. **«Культурологический подход к становлению и развитию профессиональной компетентности педагогов».**

В статье рассмотренно современное образование в контексте культуры, что предполагает объективную связь человека с культурой как системой ценностей. Человек содержит в себе часть культуры. Она не только развивается на основе освоенной им культуры, но и вносит в нее что-то принципиально новое, то есть человек становится творцом новых элементов культуры. Поэтому, освоение культуры как системы ценностей является развитием самого человека, становлением ее как личности и субъекта культуры.

Ключеые слова: культура, образование, профессионально-педагогическая культура, культурология.

Мацук Л.О., Захарасевич Н.В. **«Профессиональная подготовка будущих воспитателей к ролевой деятельности дошкольников в условиях заведения высшего образования».**

В статье авторами очерчены основные подходы профессиональной подготовки будущих воспитателей к ролевой деятельности дошкольников в условиях заведения высшего образования. На основе анализа и обобщения ряда научных исследований и специфики нарушенной проблемы приведен ориентировочный перечень личностно-этичных качеств, актуальных для эффективного развития ролевой деятельности дошкольников: высокий уровень нравственности, тактичность, самостоятельность, активность, целенаправленность, ответственность, эрудированность, способность к творчеству и тому подобное.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, ролевая деятельность дошкольников, заведения дошкольного образования, заведение высшего образования.

Непомнящая И.Н. **«Профессиональная подготовка взаимодействия будущих специалистов учереждений дошкольного образования для работы с детьми ранннего возраста (на материале устного народного творчества).**

В статье раскрыты содержание, методы и особенности подготовки взаимодействия будущих специалистов учреждений дошкольного образования по работе с детьми раннего возраста на современном этапе; выделены стили общения воспитателя с детьми раннего возраста; проанализированы характерные средства взаимодействия взрослых с детьми личностно-ориентированной педагогики такие, как: сотрудничество; сопереживание; поддержка; гибкое введение ограничений, направленных на обеспечение ребенка психологической защищенности, развитие индивидуальности, установление позитивного отношения со взрослыми и сверстниками; раскрыта методика использования произведений устного народного творчества для развития детей раннего возраста.

Ключевые слова: профессинальная подготовка, будущие специалисты учереждений дошкольного образования, дети ранннего возраста, способы взаимодействия, личностно-ориентированная педагогика, устное народное творчество.

Рихлицкий Ю.В., Савицкая А.Ю., Кузьменко В.И. **«Профессиональные качества социального работника в современной Украине».**

В современном мире существует множество факторов (социальных, экономических, политических, религиозных) для возникновения ситуаций, где лицо / группа лиц требуют социальную помощь. В данном случае особую роль играют как отдельные социальные институты, так и специалисты — социальные работники. Общественная потребность в таких специалистах сегодня крайне необходима. В то же время мы утверждаем, что только профессионально грамотный специалист может решать те сложные и противоречивые, болезненные проблемы, которые назрели в современной Украине, переживающей кризисный период своего становления.

Ключевые слова: социальная работа, социальный работник, компоненты, качества, аспекты.

С.В. Янков, А.М. Сирый **«Анализ взглядов учёных на содержание и структуру профессиональной подготовки учителей физической культуры».** В статье автором проведён анализ взглядов учёных на содержание и структуру профессиональной подготовки учителей физической культуры.

Определено, что:

- профессиональная подготовка будущих учителей физической культуры должна направляться на подготовку студентов высших учебных заведений на выполнение конкретных видов профессиональной деятельности в сфере «Физической культуры»;

- без модернизации в высшей школе учебно-воспитательного процесса профессиональной подготовки с учётом современных тенденций усовершенствования учебно-воспитательного процесса в общеразвивающих учебных заведениях.

Ключевые слова: учителя физической культуры, профессиональная подготовка, высшая школа.

SUMMARY

CURRENT PROBLEMS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Gabriychuk L., Kostenko N. **«The challenge of intercultural language teaching».**

The article examines the main features of language teaching in the context of intercultural education. A framework for understanding the aims of Intercultural Language Teaching (ILT) from the practioner's point of view and concerns is proposed. Some approaches for depicting culture in spoken, writing and reading texts as a premise for successful ILT in the language classroom are discussed. The core features of the new pedagogy required for the practice of ILT are analysed. It was found out that ILT means a change in the way in which language is both conceptualised and taught. It is an approach which makes multiculturalism the centre of the language classroom and which uses learners' own knowledge as the starting point for intercultural exploration.

Intercultural competence involves the whole person. It makes learning a foreign language more than learning skills as it involves a lot of self-reflection where both thoughts and feelings play a part in negotiating meaningful resolution between potential linguacultural clashes.

The assessment of intercultural competence as described in this paper has not yet entered the realm of language testing. Teaching and assessment are linked. Policy, curriculum documents and assessment scales need to include cultural content specifically. When it does it is bound to transform radically the very way we have conceived the goals of language teaching and learning.

Key words: assessment are linked, language teaching, intercultural.

Komar T. **«Features of formation of social maturity and formation of professional orientation in future psychologists».**

The article substantiates the notion of "student social maturity", which means a wide range of activities in higher education. The author also described the concept of "professional orientation". According to the author, the professional orientation of the student involves the presence in the target and motivational structure of the personality of professional motives for the use of all their forces in the chosen profession, self-realization in it. These motives are of two specific varieties: professional motives and professional concepts.

The author of the article argues that the peculiarity of the psychologist's professional training is mastering not only the system of professional knowledge of skills but also the development of personality competencies — communicative, moral, life, which subsequently transform into social maturity.

The article examines the levels of development of social maturity of future psychologists as a factor in the formation of their professional orientation.

The results of the study showed that for students-psychologists there is a high level of development of value orientations, their relative independence; the desire to build harmonious interpersonal relationships, impartiality and goodwill towards others, openness to new experience, creativity, ability to adequately perceive their own weaknesses, to be aware of their own development zone are developed.

However, the author of the article concluded that a considerable part of the students have low level of development of flexibility in communication, low ability to establish strong, friendly relations with others, low ability to interact with others.

Key words: social maturity, professional orientation, psychology students, higher education institution.

Kravchuk L. **«Physiology of motor activity as a means of overcoming students' mental fatigue».**

The purpose of the article is to analyze the essential features of the manifestation of mental fatigue in students during their educational activities and to study the possibilities of motor activity as a way of preventing their fatigue. The characteristics of fatigue, varieties and major factors that deepen its manifestations in the student's age are presented.

The essential features of the mechanisms and causes of mental fatigue in students during the educational activity are analyzed. The possibility of motor activity of students as a means of preventing and overcoming their fatigue has been studied. Analysis of research in various fields of science shows that mental fatigue is quite common among first-year students. Their adaptation to the new social role of the student with dominant mental activity is accompanied by risks for the full physiological support of the organism's activity. One of the main ones is the restriction in the mode of motor activity, the predominance of static efforts. Therefore, experts reasonably believe that one of the effective means of combating hypodynamics and preventing the development of deep fatigue in students is adequate in content, volume and intensity of physical activity, and used in the course of exercise in the form of gymnastics to lessons, physical education training and dynamic breaks — the main and most effective means of prevention and correction of this condition.

Keywords: fatigue, mental fatigue, signs of fatigue, mechanisms of fatigue, factors of fatigue, motor activity.

Khmara M. **«Historical Aspects of Formation and Development of School Physical Education in Poland».** The article covers the historical aspects of the formation and development of school physical education in Poland, identifies the contribution of scholars of the sixteenth and nineteenth centuries in the development of theory and methods of physical education, as a new pedagogical field.

The methodological basis of the study is:

- analysis of scientific and methodological literature, dissertation works, monographs, scientific articles;
- theoretical development of Polish scientists, philosophers, educators, doctors, journalists on the problem of formation and development of school physical education.

He time limits of the study cover the sixteenth and nineteenth centuries and are characterized by:

- Renaissance — is characterized by the great interest of educators, doctors, humanists of Poland in the protection, preservation and promotion of health, as well as the physical education of the younger generation. Polish citizens are increasingly in need of taking care of their own health, appearance, body hygiene, posture and graceful movements;
- the Enlightenment era — aroused the interest in physical education and its use in everyday life and promoted the need for physical education to be introduced into the educational process of Polish schools.
- Nineteenth century — the formation of school physical education in Poland, which greatly expanded the practice of using the system of physical education of school students, as well as deepened the study of theoretical and methodological aspects of this field. In particular, empirical studies have been conducted on the impact of exercise on human ontogenetic development.

Keywords: historical aspects, physical education, physical education, physical exercise.

Simon O., Avramenko T., Chernetsky Y. **«Legal aspects of gender equality».**

The definition of the principle of equality of women and men in the Constitution of Ukraine testifies to the approach of the Ukrainian state and civil society to the European and world level of solving gender problems. Because equality, being a quality characteristic of law, together with freedom and justice, ensures its effective functioning and domination in society. The issue of equality between men and women is relevant. After all, the opinions of different people are often diametrically opposed: from what absolute equality must be, to such equality in principle cannot be.

A gender-based approach to the analysis of the status of women and men in Ukrainian society, intergender relations, the place and role of each gender in civil society development was first selected in 1999 under the UNDP's Gender in Development Program, which resulted in the publication of Gender Analysis of Ukrainian Society.

The emergence of the term "gender" has made it possible to more clearly distinguish the social aspect of the sexual division of society, without resorting to the discussion of the natural difference or the absence of such between persons of different sex, and thus to speak of "gender equality" rather than "gender equality" or "Gender equality". The question of the legal status of women as, after all, other social groups, differentiated by a certain criterion, has always been the focus of legislators, thinkers, and theorists of law in one way or another.

The main directions of improvement and development of the national level of the legal framework of the state gender policy in Ukraine can be fed by such as: "

1. legislative regulation of the state provision of gender equality in Ukraine through the adoption by the Verkhovna Rada of Ukraine of the relevant law; "
2. Adoption of a sufficient number of normative-legal acts of the central bodies of state power regarding the state provision of equal rights and opportunities for women and men; "
3. harmonization of the legal framework of the state gender policy with international legislation on ensuring gender equality; "
4. creation of an information and methodological resource of the state gender policy in combination with the legal framework regulating its formation and implementation; "
5. monitoring of the state legal framework of the state gender policy, in particular problems that need legal regulation, the results of enforcement as a result of the implementation of all legal acts.

Thus, the legislation of Ukraine is based on the principles of equality between women and men in all spheres of human life, which testifies to the high level of development of Ukrainian legislation and its compliance with European standards. However, it cannot be denied that the current system of non-discrimination against women and men is still ineffective in certain areas. This applies, for example, to equality between women and men in pay, discrimination against women in hiring, and limited rights for men to protect paternity. In this regard, the state should create a system of guarantees that will ensure the implementation of the constitutional principles of gender equality proclaimed by law.

Key words: gender, equality, law, order, discrimination.

CURRENT PROBLEMS OF EDUCATION AND EDUCATION IN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE

Berdnik M. **«Tuning fork therapy as a method of audio-psycho-phonetic therapy of children with disabilities of speech».**

This article investigates the interaction of auditory perception and speech. The ear is a kind of generator of energy from sound signals, which is transmitted to the brain centers of hearing and further — to the whole body. When a person loses the ability to receive audio information, especially when they do not hear high-frequency sounds, their body is in a severely depressed state and is unable to function normally.

The purpose of this study is to create a system of auditory training as an effective component of complex physical therapy for children and adults with speech impairments, aimed at improving the perception and processing of the brain of audio information, as well as to prove that it is possible to restore by special gymnastics for the inner ear, built on high frequency sounds.

Technique of carrying out tuning forks. The technique of listening alternately and simultaneously one, two and three tuning forks with frequencies of sound from 128 Hz to 523 Hz was developed. During the research it was proved that the therapeutic effect is influenced by the duration of sound, the frequency of tuning forks, as well as the position of tuning forks in relation to each other and the ears of the patient. The tuning forks are kept near the ear until the acoustic vibrations are damped. Special holding of tuning forks was achieved by beating and resonance. Changed the frequency of the left and right ear. The session duration did not exceed 20 minutes. An individual acoustic impact program was developed for each patient.

It has been proven that tuning therapy provides an improvement in emotional and mental state. Classes relieve nervous tension, anxiety, eliminate depression, inhibition (with mental retardation), hyperactivity (attention deficit disorder and hyperactivity disorder), reduce the neurotic component in enuresis and fears, promote recovery after severe stress and nervous shocks, promote speech development. Camerotons therapy can be recommended for alalia, aphasia, poor sound, dysarthria, dysgraphia, dyslexia, and stuttering.

Keywords: tuning forks, audio-psycho-phonetic therapy, autism spectrum disorders, speech disorders, attention deficit hyperactivity disorder, alalia, aphasia, dysarthria, dysgraphia, dyslexia, stuttering.

Horishna N. **«The impact of decentralization on the development of inclusive education in amalgamated territorial communities».**

The relevance of the article is due to the need to introduce an effective system of inclusive educational services provision at the local level for the realization of the right to education of children with special educational needs and their integration into society. The purpose of the article was to determine the impact of the decentralization reform on the implementation of inclusive education in the amalgamated territorial communities. Using general scientific methods of analysis, synthesis, generalization, and comparison, as well as the method of desk research, regulatory and legislative documents, statistical data, analytical reports, and scientific publications placed in databases ResearchGate, Google Scholar, "Legislation of Ukraine", websites of public authorities and local governments were investigated. The results of the analysis of the current legislation in the field of inclusive education indicate that the local governments of the amalgamated territorial communities are responsible for: ensuring the availability of general secondary education; creating conditions for ensuring the rights and opportunities of children with special educational needs to receive education, taking into account their individual needs, opportunities, abilities and interests; organization of educational, psychological, pedagogical and correctional services provision. To carry out the delegated powers, the amalgamated territorial communities have organizational, legal, material and financial independence and receive financial support from the state. The results of the analysis of the current state of implementation of inclusive education at the local level showed positive dynamics of its development. The success of further implementation of inclusive educational services at the local level depends on whether it will be possible to solve the issue of strengthening the institutional and financial viability of the amalgamated territorial communities, providing them with methodological and expert assistance in matters of inclusion.

Key words*:* inclusive education,development.

Zakusylo O., Pryimachuk O. **«Inclusion: implementation in general-education establishment».**

The article deals with the concept, characteristics, development and place of inclusion in the education system of Ukraine. Inclusive education means that all students attend and are welcomed by their neighbourhood schools in age-appropriate, regular classes and are supported to learn, contribute and participate in all aspects of the life of the general-education establishment. Inclusive education is about how to develop and design schools, classrooms, programs and activities so that all students learn and participate together. Inclusive education is carried out in a **common learning environment**; that is, an educational setting where students with different abilities learn together in an inclusive environment.

The article deals with the description of the term “Reasonable accommodation”. It means that schools have the resourcing to provide the individual supports a student may require in order to fully participate, without placing a disproportionate or undue burden on the school, and is complimentary to accessibility. Examples are a modified curriculum, additional assistance for the classroom teacher, additional time for taking tests, or moving a class from the second to the ground floor for a student with a mobility impairment.

The quantitative data of resourse centres on inclusive education in Volyn region is given.

Importance of the foundation of resource centres for studies on inclusive education for children with special educational needs is highlighted. The article contains characteristics of aims, principles and a structure of such resource centres. Appropriate educational, remedial and rehabilitation activities are carried out with the students with special educational needs by correctional teachers, psychologist, social studies teacher, speech therapist, teachers of the deaf, occupational therapist in resource centres on inclusive education. Their work is based on a biological-psychological-social understanding of both healt as well as special pedagogical needs, which means that biomedical, psychological and social aspects and their effects on each other are all taken into account.They focus on the health promotion of students with special educational needs, integration of children and young adults in their school peer groups, and support for interdisciplinary competencies.

Key words: inclusive education, children with special educational needs, resource centre for studies on inclusive education.

Kudriavtseva N., Ivanova O. **«The facilitating of inclusive education for hearing impaired children».**

The features of the organization of inclusive education for children with hearing impairment are considered in the article. Foreign studies of the last years are analyzed, which consider the tools of providing inclusive environment for them, including the use of sign language, technical means and support services. Inclusive education for deaf and hearing-impaired children is often not really inclusive in practice and does not respond their educational needs. Only a small number of schools provide bilingual education in sign language.

Tools for creating a truly inclusive environment in inclusive institutions are the use of a bimodal-bilingual teaching method; the use of technical tools like electronic note-taking, speech-to-text translation, producing a text display of spoken information and support program.

The study also found a lack of knowledge about needs of hearing-impaired children. The article states that lack of communication is the most common barrier to inclusion that affects participation and interaction between children with and without hearing impairment. An important issue that needs further research is the problem of social integration of students with hearing impairment.

The barriers that children with hearing impairments face in the inclusive learning process are identified and described, including language, communication, negative attitudes of students and teachers, and lack of knowledge and skills of teaching staff.

The prospects for further research on the best practices of creating an inclusive environment for the study group were identified, through the introduction of information and communication technologies.

Keywords: inclusive education, hearing impaired children, sign language, subtitling, note-taking, support services.

Kyrylyuk V., Resnick O., **«Theoretical and methodological features of physical education of children with visual impairments»**.

Modern typology argues that the formation of personality of a child with visual impairment is based on the same patterns as the formation of a child with normal vision. Impairment or loss of vision can affect only the course of mental and physical development of the individual, but not its development as a whole. Partial vision loss is one of the most common forms of disability affecting the development of a child, so research into the physical development of children with visual impairments is an urgent task.

With partial or complete loss of vision, coordination, endurance, speed and rhythm of movements are most disturbed. To a lesser extent there is a lag in the indicators of muscular strength and speed-force qualities.

Human orientation in space is also directly related to the activities of the visual analyzer. Visual control is of paramount importance for the development of human movements. Disorders of the visual functions of the child, which are the primary cause the complication of his cognitive activity, a kind of temporary delay in mental development, which is a natural consequence of obtaining defective, inaccurate visual information.

The development of memory, memory, retention of received information is impaired. Physical education of the disabled should be widely used by all means of the physical education system. At the same time, they must be developed in strict accordance with the correction and compensatory tasks of accounting.

Every year the number of children with various physiological and psychological defects increases. Therefore, the problem is that through physical exercises try to help the child to live in the modern world.

Physical education is based on corrective and compensatory techniques. Regardless of the category of the disabled, the type of defects are solved by general wellness problems, which involve the organization of work in such a way as to affect not only the general condition, but to restore those or other diseased functions of the body.

Keywords: visual impairment, physical education, disability, physical development.

Kolyshkin O., Kolyshkina A. **«Retrospective approach to development of the motor sphere of people with intellectual disabilities».**

The processes of democratization of any society have always attracted the increased attention to the most vulnerable sections of the population, to which, of course, belong people with disabilities of psychophysical deve-

lopment. Many states have developed and put into practice a variety of programs and systems for social support for people with disabilities, with a particular focus on exercise.

Today in the public consciousness there is a process of gradual change of attitude to the problem of disability. There is a shift in emphasis from focusing on the disabilities of people to the awareness of the need to use and increase the available significant potential in order to maximize the individual abilities of these people. The efforts of government bodies, scientists and practitioners are aimed at finding ways to make optimum use of physical culture and sports to promote health, achieve the required level of performance and adaptation of disabled people to society.

In every country, the process of development of rehabilitation sports takes place differently, taking into account the peculiarities and specificities of each country, and so far this area exists independently because it promotes the health of people with disabilities, guarantees them increased vitality and work capacity.

The history of development of adaptive sports for people with intellectual disabilities within the Special Olympics movement goes back to the 1960s, when a summer camp for children and adults with intellectual disabilities was organized in the United States to study their physical abilities to different sports. This gave an impetus to creation of private organizations across America, which opened summer camps with sports programs for people with intellectual disabilities, which are still operating today and funded by the specially created Kennedy Foundation.

The activities of the Special Olympics at the local, national and international levels are based on the principles of the modern Olympic Movement, but taking into account the capabilities of people with intellectual disabilities. The Special Olympics reveals athletic capabilities of these individuals at all levels of athletic abilities. Such popularity of the Special Olympic Movement may be explained by the fact that it encourages development and use of physical training and sports facilities for people with intellectual disabilities. In addition, active exercise in physical culture and sports have a positive impact on the functioning of the main systems of the body of people with a specific nosology, thereby contributing to the development of corrective and compensatory functions, which allows individuals with intellectual disabilities to adapt better to social life.

Key words: motor sphere, development, retrospective approach, people with intellectual disabilities, physical culture, Special Olympics.

Luchko Y. **"Features of the relationship between students with special educational needs and their environment in an inclusive educational space**".

One of the important tasks of inclusive education institutions is to create the right conditions for the diverse development of students, to open up and realize their opportunities in the future profession. The precondition for successful first-year students' educational activities is their timely social adaptation to the learning environment, which can be considered as the initial stage of their inclusion in the professional community.

The limitation of human opportunities is largely due to the attitude of other members of society who distinguish it from the society as having a disability, as well as those barriers in the environment that are designed only for healthy people and impede the free movement and communication, which affects both on social well-being and opportunities.

The article deals with the problem of mutual perception of students with special educational needs and their peers in inclusive education, identifies the main problems and levels of social adaptation of students with special educational needs in the conditions of inclusive educational space. According to the results of the research, the main types of attitude of healthy students to students with special educational needs are determined, as well as the main positions of students with special educational needs regarding the objective conditions and needs of their social adaptation are highlighted.

Keywords: social adaptation, students with special educational needs, inclusive educational space, relationships, levels of social adaptation of students with special educational needs.

Lialiuk G., Anastasiia L. **«Dolphin therapy swimming for personal development of orphan children with special needs».**

The article deals with the impact of dolphin therapy on the personal development of orphans with special needs. Dolphin therapy is considered as an effective method of rehabilitation of children with special needs. The peculiarities of the use of dolphin therapy in order to provide the adaptive capacity of orphans with special needs are analyzed. As a means of psychocorrection, dolphin therapy contributes to the improvement of the child's emotional state, the development of communicative culture, mental self-regulation, self-esteem and the rehabilitation of the child's personality in general.

With this psychotherapeutic tool, the subject of the psychologist's influence is not the child's abuse (blemish), but his personality. Therefore, it is important to conduct psychological rehabilitation of orphans with special needs dolphin therapy to restore lost socio-psychological functions. The subject-subject relationship of the child and the dolphin, mediated by the dolphin therapist, allows for the creation of a coherent communication system. The core of the communication system is the interaction of the child and the dolphin, although the role of the dolphin the role of the trigger mechanism and correction of their interaction.

The results of an empirical study of the impact of dolphin therapy on the personal development of orphans with special needs are highlighted. After the course of dolphin therapy in orphans with special needs, positive

changes in the affective sphere were observed, improvement of emotional self-regulation, children were more likely to show initiative in the game, they began to show more clearly communication skills, interpersonal skills and interpersonal skills.

Therefore, summarizing the above, it can be stated that orphans with special needs have experienced positive changes in their personal development in general.

Dolphin therapy should be used as an effective method to compensate for deprivation disorders in orphans raised in orphanages and boarding schools, with a view to enhancing their personal potential.

Key words: personal development, orphans with special needs, dolphin therapy, psychodiagnosis, rehabilitation.

Polovyk O. **«Social inclusion of students with disabilities into the educational process».**

The article presents a study of organizational-pedagogical conditions for social inclusion of students with disabilities into the educational process in higher education. All this requires school teachers to improve the quality of language learning and teaching. But the problem is that students, having acquired a considerable amount of linguistic knowledge, do not always master foreign language, cannot read and understand oral and written messages. It becomes difficult to establish a good level of a foreign language skills without mastering such communicative competence as listening and speaking. Therefore, the organization of the educational process for the foreign languages studying in modern conditions forces teachers not only to use all the available opportunities for this purpose, but also to constantly search for new ones. Solving this problem requires the fullest possible use of both the available psychological resources of the learners and the mastering of the teachers by modern means and methods of psychological influence in the process of psychological-pedagogical interaction. In particular, the task is to identify and overcome psychological barriers and settings that often occur when foreign languages are learnt. Overcoming these barriers during the learning a foreign language in a general education institution requires a continuous improvement of the psychological culture of both the teacher and the learner in order to maximize the available psychological resources of the subjects of the educational process.

Keywords: students with special needs, social adjustment of students, the educational process, organizational-pedagogical conditions for social adaptation of students.

Chistyakova A., Semigina T. «**Sport and leisure practices in the social integration of children with intellectual disabilities»**

In Ukraine, the topic of sports and recreational activity as a component of social integration of children with intellectual disabilities is a poorly researched field, there are almost no developments regarding the organization of sports rehabilitation, rehabilitation by means of physical education, rehabilitation with inclusion of the element of inclusion.

The paper reviews the peculiarities of sports and leisure components of social integration of children with intellectual disabilities, their purpose and impact on children and families. The system of social integration and comprehensive rehabilitation of children with intellectual disabilities include socio-cultural rehabilitation, which is one of the means of getting people with disabilities to active life in society, on the one hand, and changing society's attitude to people with disabilities, on the other.

Within the study the survey of specialists working in the public organization "Children's Physical Culture and Wellness Rehabilitation Center for the Disabled "Socium" has been done. It is the only organization in Kiev that is fully engaged in physical and sports and physical and health rehabilitation of children with disabilities, whose leaders and organizers are a family with a child with Down syndrome. In April 2019, six semi-structured interviews were conducted with those involved in the provision of services for more than five years.

The results of interviews with the experts of the Center "Socium" (Kyiv) prove the positive influence of sports activities and organization of an inclusive sports and leisure environment on the socialization and social integration of children with intellectual disabilities and their families has been discussed. The results of the study indicate the need for further development of sports and leisure activities, both inclusive and specialized, for children with intellectual disabilities.

*Keyword*s: children with intellectual disabilities, socio-cultural rehabilitation, sports abilitation, social integration.

Turko B. **«The legal framework of the inclusive educational environment Canada».**

The article presents the problem of formation of an inclusive educational environment in the system of education in Canada that affects the education continuity, opportunities creation for self-realization of children with special educational needs.

In the area of legislative support for inclusive education, Canada is one of the first developed countries in the world to testify to the numerous international initiatives in the field of education for children with special needs. National laws on the education of children with special needs reflect the concept of humanism of the Canadian Charter of Rights and Freedoms, which is focused on ensuring the well-being of all people, respecting the freedom of every individual. Canada's inclusive education laws largely predated the development of the Convention

on the Rights of the Child and fully or partially comply with the principles of international law. Full inclusion is currently the main trend in educational development in Canada. The effectiveness of Canada's laws is motivated by the provision of certain conditions: treating people as being of the highest value, being active in supporting a humane society, setting up a number of committees to study inclusive education issues, publishing reports, and developing productive legislation.

The Constitution and the Canadian Charter of Rights and Freedoms, which form one set of norms that the other five levels must abide by. The constitution is a fundamental law of any nation or state, defining the organization of governance and relations between citizens and the state. In a federal country, such as Canada, the Constitution also provides for a division of powers between the federal and provincial governments. With a few exceptions, the Constitution of Canada gives the province full jurisdiction over education. Researching on the development of inclusive education, we came to the conclusion that, first and foremost, the implementation of inclusive education requires concerted action by education, health and social protection authorities. It is a question of regulating the referral of children, preserving social benefits, providing medical services at the place of study.

Keywords: inclusive educational environment, persons with special needs, equal access, educational policy.

Shchutska G., Tereshchenko O. **«An innovative model of the educational process for students with hearing impairment at kyiv college of light industry».**

The article deals with the peculiarities of the educational process as acomponent of social integration of people with hearing impairments in higher educational establishments. Theoretical analysis of the development of inclusive education in Europe, USA, Ukraine has been carried out. By the example of Kyiv College of Light Industry, social and pedagogical conditions for improving social efficiency of adaptation of persons with hearing impairments were defined. The principles of hearing impaired students are considered, practical recommendations are given to teachers who work with hearing impaired persons. The conclusions were formulated on the basis of the results of a research conducted by Kyiv College of Light Industry, it was established that the educational base is important for adopting a law, also close cooperation between educational establishments and governmental institutions, local government bodies, public organizations and enterprises.The article describes the main directions of the College's work on the development of inclusive education: international cooperation, cooperation with the All-Ukrainian Public Organization "Ukrainian Society of the Deaf" etc. It describes the experience of Kyiv College of Light Industry, which has been providing integrated training for young people with hearing impairments since 1958. The uniqueness of the College is that hearing and deaf students study in one educational environment one the same educational program.All students are united by equal participation in academic and social life. The number of deaf and hard of hearing students at the College is by far the largest among colleges and universities in Ukraine. Inclusive education provides wide access to education for all, that is, adaptation to the different needs of people with special educational needs.Thus, Kyiv College of Light Industry uses a bilingual approach in the learning process (this is equal use of sign and verbal language). Experienced Sign Language translators work with students in inclusive groups. Every student are provided with professional support during theoretical and practical training, as well as additional individual assistance in any discipline. The main goal of inclusive learning at the College is to create a learning environment in which teachers and students are open to communication, taking into account the needs of students, and respecting their abilities and personality.

Keywords: innovative model, inclusive education, hearing impaired, educational process, higher education, College, employment.

ACTUAL ISSUES OF SOCIAL WORK, SOCIO-PEDAGOGICAL AND MEDICO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PERSONALITY FORMATION

Antonova Z., Melnishena T. «**Peculiarities of psychological settings that impede the learning of a foreign language».**

The enlargement of the European Union and Ukraine's desire to integrate with reputable international institutions actualized the problem of radical changes in the field of education. An important point in bringing these changes to life is to prepare students who are well-versed not only in their native language, but also in several foreign languages, including English, the language of science, and computer technology. All this requires school teachers to improve the quality of language learning and teaching. But the problem is that students, having acquired a considerable amount of linguistic knowledge, do not always master foreign language, cannot read and understand oral and written messages. It becomes difficult to establish a good level of a foreign language skills without mastering such communicative competence as listening and speaking. Therefore, the organization of the educational process for the foreign languages studying in modern conditions forces teachers not only to use all the available opportunities for this purpose, but also to constantly search for new ones. Solving this problem requires the fullest possible use of both the available psychological resources of the learners and the mastering of the teachers by modern means and methods of psychological influence in the process of psychological-pedagogical interaction. In particular, the task is to identify and overcome psychological barriers and settings that

often occur when foreign languages are learnt. Overcoming these barriers during the learning a foreign language in a general education institution requires a continuous improvement of the psychological culture of both the teacher and the learner in order to maximize the available psychological resources of the subjects of the educational process. In order to implement the proposed approach, it is necessary to provide conditions for cooperation between teachers and students in the pedagogical process. In the article the peculiarities of the formation of psychological attitudes during the study of English by pupils of the secondary school, their peculiarities and possibilities of overcoming in the conditions of modern education in work with high school students are investigated. The publications that cover the process of formation of psychological attitudes in the study of foreign languages are analyzed. Own research of peculiarities of formation of psychological attitudes in the foreign languages studying has been conducted in the article.

Keywords: psychological attitudes, during the study of English, by pupils of the secondary school.

Konsevich A., Mulyarchuk G., Borodina O. **«Conflicts in the professional activity of a social worker with older persons».**

The article states that social work is designed to resolve all emerging conflicts competently. In turn, it is pointed out that in the process of activity a social worker is often faced not with the conflict itself, but with its manifestations and consequences. This, in turn, requires the social worker to adjust the behavior of clients in a particular situation.

The purpose of the article is to specify the conflict situations in the professional activity of the social worker with elderly people who are in the gerontological centers and to generalize the ways of their solution.

It is established that in professional activities a social worker must have general concepts about the essence of the aging process: its physiological, psychological and sociological aspects.

When working with an elderly social worker, it should be borne in mind that the elderly have varied life experiences, once they have had to overcome difficulties, make decisions in different situations. Have social support techniques.

Examples of major conflict situations that arise in the elderly are considered. It is noted that the elderly have fewer cases and people are completely self-sufficient and their leisure time.

It is emphasized that a social worker should help an elderly person to find advantages in their new age when compared with the early stages of life.

It has been found that the causes of conflicts of the elderly, for example, are different from the causes of conflicts that arise in the elderly living in different gerontology centers.

The main causes of conflicts occurring in elderly people who are in gerontology centers are indicated. One such reason is the unstructured nature of one's time.

The substantive and emotional problems of the conflict were identified as a multidimensional phenomenon and the types of behavior of people were indicated, and depending on which one manifested, recommendations were given on building relationships with people.

Keywords: social worker, pensioner, conflict.

Karkach A. **"Resocialization of the elderly in the discourse of social work."**

In the article, the author considers the resocialization of older people as a focused, consistent process, caused, on the one hand, by the social worker’s support for the elderly person’s personality, active inclusion in the social environment through the development of social roles, behavioral patterns, values, and the maintenance of interaction skills with a wide range of socially significant environments and, on the other hand, the subjective-individual desire of an elderly person to search for new life meanings and personal goal-setting by himself realization, self-actualization and self-development. The basic structural components of the process of resocialization of elderly people of deprivation groups, providing a gradual entry of the elderly person into the modern social environment, are substantiated: a) the adaptation component of the resocialization process reduces the psychological and emotional deprivation of the elderly person's personality in the transition period to a new social reality by developing motivational attitudes to adopt “Present”; b) the internalization component helps to reduce cognitive deprivation by mastering new social roles, value objects, norms, and behavioral models; c) the identification component contributes to the recognition of a member of a single social community, ensuring a low level of identification deprivation; d) the activity component satisfies the social, cultural and emotional needs of older people by inclusion in sociocultural activities on the basis of individual interests, inclinations, claims and in accordance with the level of age and geriatric changes in the psychophysiological state of older people. 3) the priorities of resocialization as a psycho-cultural mechanism for overcoming deprivations of older people and as a process of social work: a) change (adjustment) of existential states of the personality that reduce depressive experiences; b) construction of a new social reality taking into account the past life experience of an elderly person; c) equipping older people with technologies that ensure positive resocialization through their active inclusion in sociocultural life 4) the principles of resocialization: the principle of the inextricability of the impact on the personality of an elderly person and his voluntary orientation to self-development and self-determination; the principle of cultural conditioning of the inclusion of the personality of an elderly person in social life; the principle of dialogueism and convergence of relationships and contacts; the humanistic principle of complicity, solidarity and compassion for the fate of an elderly person; the principle of openness and involvement of older people in

sociocultural processes; the principle of problem-oriented orientation on the individuality of an elderly person. 5) the functions of social work that ensure the process of resocialization: the function of optimizing the individual living environment is carried out by creating stimulating conditions for the integration of older people into the social and cultural life of the community; socio-communicative function contributes to the individual desire of older people to be included in the system of interpersonal interaction and the establishment of close ties and contacts; socially orienting function is aimed at ensuring interest in social processes in society and maintaining a high level of social claims; cultural-transformative function ensures the maintenance of the role positions of older people, the formation of value objects and the development of normative attitudes to the interaction of older people with society: the hedonistic function meets the needs of older people in leisure, relaxation and entertainment; Acmeological function contributes to the individual and personal development of an elderly person through the development of self-esteem, sustainable motivation for self-development and self-education.

Resocialization is a complex social process that has a dual character: on the one hand, it acts as a powerful psychocultural mechanism for overcoming various kinds of deprivations of older people that arise in their lives under the influence of age, geriatric, mental and social factors; on the other hand, resocialization as an object and result of the efforts of social work involves the inclusion of an elderly person in an active sociocultural life by acquiring a new meaning in life, another hierarchy of values and the development of new status-role positions. As such, resocialization is able to preserve the individual-personal world of an elderly person, using acmeological approaches that ensure its self-realization and self-development.

Key words: socialization, desocialization, deprivation, social work, resocialization, elderly people.

Kolesnikov O., Mulyarchuk G., Borodina O. **«Methodological aspects of studying the problem of family conflicts».**

The article is devoted to the methodological aspect of studying the problems of family conflicts.

Family relationships are based on obligations to one another, to yourself and to the community. Each spouse can understand their obligations or obligations of the partner in different ways, ignore them, force the other partner to perform and so on. Often, marriage becomes a platform for manipulating one another and substituting common goals for one's own purpose. Family relationships are formed largely on the basis of the experience of the parental family of each spouse, and extremely rarely on the basis of the mature ideas and realistic wishes of each partner. This is the cause of family conflict.

Conflict, most often, is caused by some difficult problem for the couple. Conflicts are specific to different stages of family development. The most important role of conflict in the period of family formation, when people are just beginning to adapt to each other. It is at this stage that it is important to identify ways and ways to resolve conflict situations.

Well-known Russian researcher B.I. Hassan defines conflict as such a specific organization of activity in which contradiction is contained in the process of its (conflict) resolution.

S.M. Yemelyanov defines conflict as the relationship between actors of social interaction, characterized by their confrontation based on opposing motives or judgments.

NV Grishina views conflict as a bipolar phenomenon — a confrontation between two principles, which manifests itself in the activity of the parties aimed at overcoming the contradiction, to the same side of the conflict are represented by the active subject (s)

American researchers D. Rubin, D. Prut and Sung Hye Kim say that the term "conflict" is now used too widely, which could lead to the loss of its status as an unambiguous term.

Family conflict can be seen as a concept of a mosaic combination.

It is difficult to identify the true causes of the conflict because of various psychological issues. In any conflict, a rational beginning is hidden by emotions, true causes can be securely hidden and psychologically protected in the subconscious and manifest on the surface only in the form of acceptable motives for the self-concept, reasons may still be elusive because of the so-called circular causality law manifests itself in marital conflicts.

The prospect of further research is to identify common factors of personal self-realization in the family through constructive conflicts and to develop a system of psychological measures aimed at psychological support in situations of family conflicts.

Key words: family, conflict, conflict situation, family conflict.

Kucher G., Kravchenko O. «**Social protection of ATO / CAB participants and families of victims at community level».**

The article examines and summarizes the innovative experience of the city of Uman of Cherkasy region on social protection of ATO / OOS participants and families of victims at the community level. It was established that for the purpose of social protection of ATO participants, their families in the city, the following was established: Center for assistance to participants of anti-terrorist operation, coordination center for providing assistance to persons in need of additional protection. It has been found out that in the city 4 programs of social protection of participants of anti-terrorist operation and families of the victims are being implemented.

Social protection is carried out in the following areas: providing privileges and social guarantees; aid; psychological rehabilitation; vocational rehabilitation; sports rehabilitation; employment and spa treatment.

Keywords: participants of ATO \ OOS, social protection, community, social services.

Yanevych S., Artemenko A., Kuzmenko V. **«Disabled elderly as an object of social work».**

An important social problem of today is the aging of people, which largely depends on the level of socio-economic development of the state. The problems of social work with the elderly are now the focus of many social institutions, social and research programs aimed at providing a standard of living for the elderly and the elderly.

The main thing for the social sphere is the fact that among the elderly there is a tendency to slowly growing painful pathological processes, which take chronic course and are difficult to treat.

An increasingly important role in the activities of social services should be occupied by the training of professionals who implement programs for providing social services to disabled people. The opinion among social workers that they have enough life experience and their own observations of their grandparents is not critical. Social workers need, first of all, an understanding of the many psychological, psychopathological, somatic problems of the elderly, mastery of techniques and technological methods that would help facilitate their efforts in daily practical work and communication with the groups served. In view of this, the primary task at this stage is to expand the training of practitioners in the field of social work with disabled elderly citizens.

High professionalism in social work is an extremely important factor, since this type of activity belongs to the professions of the type "person — person" and quite often the fate of more than one person depends on the decisions made by the specialist who implements them.

Several studies have shown that attitudes toward the elderly are often ambivalent, internally opposite. they are often thought of as wise and not full of reason; good-natured and gourmand, always unhappy; those who are concerned about the environment, and indifferent, unfriendly.

The main and, perhaps, the largest object of social work is the disabled elderly. The purpose, purpose and basis of social work is to help elderly people who find themselves in difficult life situations, awakening their vital forces, including them, as far as possible, in the context of life of the family, social community, society. Their essence is that the person himself can obtain the necessary goods and use them. It is not the technologies, forms and methods that are most important in social work, but the person whose resources and the efforts of specialists are concentrated on the provision of benefits.

The most important thing is that every elderly person is a person, and it is the personality that matters most.

Key words: methods, that are most important in social work/

Kuleshova O.V., Fedchyshena O.V. **“The peculiarities of formation of the person’s psychological stability in a process of future teachers professional training”.**

The authors of the article state that an integral part of the professional competence of the teacher is his psychological resistance to stress and other factors that impede the self-realization of personality. That is why, the one of the key skills that future teachers need to master, is the ability to maintain their psychological stability while maintaining psychological health and expanding their professional competency. The issue of keeping the psychological stability and health of educators, which can be obtained by mastering different psychological techniques, which enable them to carry out this process on an ongoing and independent basis, is an important aspect of their professional training.

The analysis of the scientific literature on the problem of psychological stability enabled the authors to identify the theoretical and practical basis for the study of the possibilities of psychological and pedagogical reflection of the processes underlying the formation of psychological stability of students. The determination of the influence of psychological and pedagogical technologies on the development of psychological stability as the main condition for personal growth and influence on the preparation of the student for productive activity in the conditions of uncertainty and constantly changing social environment is significant.

In formation of psychological stability of students the external and internal conditions of development of this phenomenon are highlighted. External conditions that determine the formation of psychological stability are the peculiarities of the educational environment and subject-centered psychological practice. Internal conditions include: features of self-concept and self-esteem, internal locus of control, reflection, the presence of life goals combined with the ability to solve urgent tasks, openness to new experiences and tolerance for uncertainty. The combination of external and internal factors contributes to the integration of students' consciousness, develops an adequate understanding of their needs, building them into a certain system.

The authors of the article point out that the peculiarities of students' psychological stability, as an integral systemic characteristic of personality, are: openness to new experience, internal locus of control, flexibility in communication, tolerance for uncertainty, as well as positive self-esteem and humanitarian position of personality.

For future educators, support for psychological stability combines tasks of various levels: mastering psychological knowledge and reflection; mastering practical skills of self-regulation of psycho-emotional states; detailing the self-concept, awareness of the real self-image, developing a holistic self-awareness, building confidence in oneself, developing a tolerance for uncertainty and openness to new experiences for successful adaptation and self-realization in conditions of constantly changing professional requirements and the need for advanced training.

Key words: psychological stability, psychological stability formation, future teacher, future educator, self-esteem, self-concept, subjective well-being.

Onyshchuk I. **«Artistic activity as means of preschool future educators development for creative self-expression».**

The article reveals the meaning to one of the nowadays issues in the modern personality oriented education — future teachers personality and professional improvement. The role of humanistic pedagogical values is determined in the process of preparation of establishments of preschool educators' education, special value is given to the values of selfexception of student by young people and acceptance of personality of child in preschool age.

Special attention is concentrated on the question of actualization of creative potential and selfexpression of future educators for establishments of preschool education.

Higher education is a very special way of achieving not only knowledge and but increasing the worldview, the system of value attitudes towards the world and themselves, forming a personal way of life, appropriate level of culture, socially acceptable way of self-expression, the ability to express their " I" in a social acceptable and harmonious way.

We found out that the culture of self-expression , which manifests itself in the self-organized activity of the future educators, is the fundamental element of the individual culture.

Art as the cultural phenomenon and art as cultural self-consciousness attracts the objective world in the process of converting culture into self-reflection and worldview.

Therefore all the means of culture , artistic activity as the active form of acknowledgement of the external world by students verifies with the high potential for self-development not only artistic tastes , artistic values and the culture of self-expression.

On the basis of analysis of psychological and pedagogical literature, art, artistic activity certainly represented as ponderable means of humanistic position formation, development of creative expression of young people, who are students nowadays, as the systems of spiritually practical attitude oriented to development toward the world and humane relation of future educator for establishment of preschool education to itself, to the pupils, to the professional activity; this type of activity is sent to transformate the future educator for an active subject, the development of humanistic culture, on cherishing of ability to lean against emotionally perceptible experience of cognition of the world, inherent to the children of the first six years of life, on development of human perception orientation, interest, understanding each other.

The conclusions of scientific research are also carried out the prospects of the development and this is definitely outlined in the paper.

Keywords: pedagogical, humanism, spirituality, creative self-expression, artistic activity, future educator for establishments of preschool education.

Kurnyak L.M. **«Ecological culture in the context of the formation of personality».** Analysis of the contemporary state and peculiarities of formation of a student-youth's ecological culture at the time of market relation development in Ukraine. Proved that in the value meaning «ecological culture» takes the leading role in the structure of socio-cultural orientations of the modern student-youth wishing to subordinate to their formation all the existing and perspective possibilities of the educational process and extracurricular technologies.

Essence of concept " ecological culture" opens up and importance of its forming is grounded for the sake of the future of our planet. Analysis of the contemporary state and peculiarities of formation of a student-youth's ecological culture at the time of market relation development in Ukraine. Proved that in the value meaning «ecological culture» takes the leading role in the structure of socio-cultural orientations of the modern student-youth wishing to subordinate to their formation all the existing and perspective possibilities of the educational process and extracurricular technologies. Ecological situation in Ukraine remains complicated, a burden on the environment increases, pollution and exhausting of natural resources threats the health of population, ecological safety and ecological stability of the state. It is necessary to realize the importance of saving normal conditions of life for future generations.

Key words: ecological culture **,** an ecological situation, ecological formation, the psihologo-pedagogical bases of ecological knowledge.

Ostapchuk N., Savytska A., Chernetskiy Y. **«Theoretical aspects of social work with families in difficult circumstances».**

The current state of the family in Ukraine can be described as a crisis. The birth rate has fallen, there is a devaluation of the content of family life, its orientation towards the upbringing of children. Parents, without sufficient knowledge of the age and individual characteristics of the child and its development, often carry out the education blindly and intuitively. The increase in the number of families in difficult life circumstances is caused by the increase in the number of poor families, migration, including outside the state, deterioration of the state of health of the population, change of traditional roles in the family, especially women, increase in the number of divorces, single families, violence in the family. them, etc. The family is recognized as the best condition for survival, protection and development of children, the main focus of society, the natural environment for man, and it depends on him what our future will be.

There are many definitions of the concept of "family" from the standpoint of science. In particular, the family is a dynamic small group of people living together and bound by family relationships (marriage, blood affinity,

adoption, guardianship), community formation and satisfaction of socio-economic and other needs, mutual moral responsibility; a social-pedagogical institute and a special social system, which is a subsystem of society and includes other subsystems (family members); primary contact team.

Difficult life circumstances can be called such adverse events for a person, life hardship, when it is particularly difficult, and when it objectively requires outside help, including from the state, society, community, from the immediate environment, to cope with these circumstances and to resume normal functioning. The state provides social support to people who are in difficult circumstances. The provision of social services to individuals and families is governed by the legal acts and laws of Ukraine.

The main purpose of social work of a social worker with families who find themselves in difficult life circumstances is to create conditions for improving the quality of life of families who find themselves in these conditions. The realization of the goal is possible when solving the following tasks: early identification and support of families with children who are in a difficult life situation; strengthening and supporting a family in a difficult life situation, socially dangerous situation; development of an interagency system of interaction of all interested structures; diagnosis and identification of socio-pedagogical and psychological problems that affect the formation and development of the child's personality in the family.

Keywords: family, difficult life circumstances, social support, preventative work, career guidance.

Palamarchuk G., Savytska A., Panchenko T. «**The valeological aspect of helping help on drugs».**

In Ukraine, the problem of youth education is becoming more acute, as our younger generation is formed under difficult conditions of economic and political contradictions, imbalance of social processes, criminality of society. Of particular concern and concern is the use of alcohol and drugs by the younger generation. Ukraine is one of the countries in Europe that has the highest rates of drug use and the associated effects are alarming.

Narcotism is a negative social phenomenon of an international nature, characterized by the involvement of part of the population of the country in the non-medical use of drugs or psychotropic substances under special international legal and domestic control, as well as participation (direct or indirect) in the organization and exercise of their illegal both nationally and internationally. Therefore, the problem of determining the valeological aspect of assistance to drug-addicted youth is urgent today.

Medicine in our time is increasingly paying attention to the sick person and less and less engaged in the prevention of diseases. Therefore, a healthy person and a person who is in the stage before illness falls out of sight. Statistics show that there is no correlation between the increase in the number of doctors and treatment and preventive measures and the health of the population. All this became the prerequisites for the emergence of an independent science of health — valeology. Valeology has emerged at the border of many sciences (medicine, psychology, pedagogy, hygiene, genetics, etc.) and is an integrated science.

The main efforts to combat drug addiction should focus on primary prevention measures, the most common of which are the following: preventive work in the family and educational institutions, activities of social and psychological assistance services and counseling centers, integrated work with risk groups, use of mass media information and various types of advertising products for anti-narcotic propaganda and promotion of healthy lifestyles, prevention based on diagnosis of genetic predisposition.

Preventive work on combating drug addiction should be aimed at both those undergoing re-socialization and all young people in order to prevent the use of drugs, to form an internal protection of the person against drugs, to set up a facility against their use. This task requires special education of the population, first of all through mass media, methods of control and prevention of drug addiction. Working with individuals in a state of resocialization involves the formation of psychological mechanisms of rigid self-control.

Lifestyle normalization, abandonment of bad habits that deprive a person of liberty, perseverance in achieving the intended purpose, ability to work with full efficiency, are crucial for his health and life. This is why every young person should be aware of the choices they need to make. One way — a smart lifestyle, a restriction and workload regime that involves working with maximum dedication — will allow you to use all the inherited natural health reserves, multiply them by systematic physical training, training and enjoy a full and active life. Another way — cutting down the natural possibilities and multiplying the weaknesses of the body to get "pleasure" from drugs — condemns a person to illness and premature old age.

Key words: valeology, drugs, youth, health, prevention, addiction.

Panchenko T., Grabar Y., Gychko N. **«The role of environmental factors in the formation of bronchial asthma and definition of methods of physical rehabilitation»**

Bronchial asthma remains one of the most pressing medico-social problems in modern society. The multifactorial nature of the formation of bronchial asthma is, first of all, determined by the environmental impact. The influence of atmospheric air pollution in industrial cities increases the tension of nonspecific adaptation reactions, as evidenced by deviations in the indicators (immunological, biochemical, morphological) of the conditional control. Intense air pollution is observed in large cities, which in turn causes upper respiratory tract diseases. Significant correlation has been established between the incidence of bronchial asthma and air pollution by such common allergenic factors as non-toxic dust and nitrogen dioxide.

A large number of experimental, clinical and epidemiological studies indicate that environmental factors, rapid urbanization, poor control of environmental pollution, the complex nature of polluting air all contribute to an

increase in asthma symptoms. It is proved that the prevalence of asthma symptoms is higher in children living near sources of transport pollution.

Agricultural chemisation makes a significant contribution to environmental pollution. Of particular concern is the use of modified substances, dyes, preservatives in the manufacture of food.

Many different treatments for bronchial asthma are currently offered, but unfortunately, there is still no single highly effective treatment regimen, and therefore the vast majority of patients require systematic medication and periodic hospitalization. At the same time insufficient effectiveness of drug therapy, high cost of treatment, poor quality of life of patients remain.

Treatment of bronchial asthma includes both medicated and non-medicated methods of exposure. The methods and means of physical rehabilitation, which are natural and physiological, can most effectively restore a person from a disease state, improve their quality of life and bring them closer to the most able state. First of all, it is kinesiotherapy, physiotherapy, therapeutic massage, reflexology, diet, phyto-, and psychotherapy. Considering that the arsenal of methods of physical rehabilitation of patients with bronchial asthma is constantly updated with new methods, further development of practical and scientific and methodological studies of this area of rehabilitation is promising.

Key words: bronchial asthma, ecology, physical rehabilitation, halo therapy, gymnastics, massage.

Divinskaya Y., Panchenko T., Borodina O. **«Features of the manifestation of adolescent aggression and deviant behavior: medical and biological factors».**

The article analyzes domestic and foreign studies on the problem of aggression formation and deviant behavior in the teenage environment. Psychological features of deviant behavior and its characteristics from the standpoint of psychology and sociology are considered. The concepts of "aggression" and "deviant behavior" are analyzed. The types of aggressive manifestations most characteristic of adolescence are presented.

Among the reasons for adolescent aggression are social ones, which are caused by social tensions, psychological imbalance of the whole society, and psychological ones, which are related to the age-old psychological characteristics of the teenager, the nature of interpersonal relationships.

The aggressive behavior of adolescents has been the subject of much research. The relevance of knowing the process of occurrence, manifestation and impact of aggression on the life of a teenager is due to its interactivity and interconnection with various functions of the psyche.

Summarizing the various studies, it can be noted that the manifestation of aggression is an integral component of mental activity throughout life. The impact of aggression on adolescent behavior increases the need to know the mechanisms of its occurrence, development and possible adjustment in the educational process.

Deviant behavior is behavior with deviations. Psychologists view deviance as behavior that is on the verge of legal and delinquent (criminal, crime-prone). Children who are characterized by behavioral responses are referred to differently: undisciplined, pedagogically or socially neglected, difficult children, severely educated, prone to offending, deviant adolescents, and the like. These terms are most commonly used as synonyms. Deviations in behavior are significant to others, so society is diagnosed with deviance or delinquency.

Key words: aggression, deviant behavior, adolescence, aggressiveness.

Semeniuk M., Savytska A., Kuzmenko V. **«Society's attitudes towards disabled persons as a category of socially disabled youth»**

An acute and urgent problem currently facing those who have been released from prison is their socialization and adaptation to the environment. It depends on how well the process of adjusting the former prisoner to the new social conditions is successful, how quickly he will absorb new life values, norms, rules of behavior in the dominant society, not only his further destiny, but also the fate of other individuals depends. The actions of the authorities create opportunities for those who have served their sentence to embark on a path of correction and no longer repeat their mistakes, not fill the ranks of the criminal world — this is not least dependent on the life and peace of "law-abiding" citizens. However, we do have a situation where society is not always loyal and fair to persons deprived of their liberty. Thus, they emphasize the social exclusion of this category.

However, the relationship between society and criminals is not a difficult problem, since the formation of society (especially ordinary citizens) towards crime and criminals is influenced by different things, such as: gender and age characteristics; personal experience of a person, including those related to the victimogenic situations that may have occurred; the influence of the media, official and unofficial information about resonant crimes; subjective evaluation of the work of law enforcement agencies, etc. Moreover, in the process of shaping a person's attitude to criminals, there is always an emotional factor as a natural reaction to evil, which in this case personifies the offender and his crime. The personification of this evil is, in the first place, fierce recidivists — in most cases, irreparable persons. All this necessitates a constant approach to the problem of relations between society and criminals.

Generalizing people deprived of their liberty as a category of socially excluded youth, we observe social inequality and insecurity. Such persons are excluded from the social structure of society and social processes, and they are surrounded by conditions that do not allow playing a significant role in society.

Crime has always ranked among the most pressing public opinion problems. It is important today to find out the attitude of society to persons deprived of their liberty. In September 2019, a survey was conducted in the Zhy-

tomyr region, during which average citizens — 140 respondents — were interviewed. Age of respondents: up to 20 years — 10%, 21–30 years — 13%, 31–40 years — 20%, 41–50 years — 33%, 51–60 years — 14%, more than 60 years — 10%.

Based on our research, we observe a negative situation. The society is not ready to accept and accept persons deprived of their liberty. The percentage of respondents who consider all persons in prisons to be criminals is a negative trend towards persons in this category, the results may indicate that people are not trusted in the correction of these persons, as well as their innocence. In our opinion, society is not ready to tolerate people of this category and condemn this category of people, people do not want or are afraid to communicate, and even more so to help.

The prejudiced attitude of the society towards people deprived of their liberty testifies to the negative attitude towards the persons of this category, which is manifested in their strong stigma.

In our view, the negative and indifferent attitude towards persons deprived of their liberty influences their process of inclusion in society, renders this process ineffective. We are inclined to say that society has a biased and negative attitude towards persons deprived of their liberty.

Key words: social exclusion, re-socialization, adaptation, recovery.

Sibova A., Savytska A., Chernetskiy Y. **«Causes and motives for the occurrence of suicidal behavior in adolescence».**

In the context of the global economic crisis that has engulfed the modern world, including Ukraine, the number of suicides is increasing rapidly. This applies to both men and women, young and old, poor and rich. For all classes and social classes, economic hardships create feelings of hopelessness and despair.

For comparison, we provide statistics from the US, Poland and Ukraine. According to Freeman, suicide is the third most common cause of death (after accidents and homicides) among American teenagers and young people aged 15 to 19. In recent decades, suicide rates in the 10–14 and 15–19 age groups in the United States have increased by 240% and 59%, respectively. At the same time, the number of youth suicides increased much faster than in other age cohorts. The same trend is observed in Poland. With regard to the situation in Ukraine, the largest surge in suicides was recorded in the early 1990s. Thus, in 1995, nearly 30 suicides per 100,000 population; since 2000, there has been a tendency to reduce suicide rates, but at the same time the number of suicides in the youth environment (from 15 to 29 years old) has started to increase.

Personally-psychological basis of suicidal behavior of minors are depressive disorders, above all impulsiveness, emotional immaturity and instability.

The formation of suicidal behavior in adolescents occurs most often in disintegrated (no love in the family; widespread hostility), disharmonious (devoid of mutual understanding, mutual tolerance) and corporate (formed by selfish calculations and commitments). Such adolescents experience a lack of warmth, friendly communication, understanding, support, care; cruelty, animosity, coldness, neglect, alienation; sometimes sexual abuse; their needlessness, burdens for parents, which leads to the conclusion that parents dream of getting rid of them, awaiting their death; role reversal when parents are not emotionally supportive of children, and children are forced to support parents; authoritarian pressure caused by unrealistically high expectations, demands for education, behavior in everyday life, achievements of children in sports.

Key words: suicide, suicidal behavior, suicidal actions, deprivation, self-punishment, suicide.

Chervinsky V., Savytska A., Chernetskiy Y. **«Gender socialization of young people as a gender of gender identity».**

An integral part of the implementation of the principles of equality and non-discrimination is the implementation of the gender approach as a mechanism for achieving gender equality and the promotion of equal opportunities for self-realization of each individual. The gender approach is based on the concept of the social construction of gender as an element of culture and social stratification. In its context, the system of relationships between women and men. emerging and changing societies are considered in the light of cultural traditions, social norms, national, religious, socio-economic and political characteristics. The gender approach involves taking into account the interests and experiences of women and men in the formulation of strategies and activities, in the implementation of programs in various spheres of public life. This eliminates the rigorous standards of femininity and masculinity that are barriers to personal self-fulfillment.

The concept of "gender socialization" expresses the process of assimilation by the individual of a system of values, norms, types of behavior, lifestyles, social roles that are consistent with the cultural, social, economic, political contexts of being and ideas about the role and place of men and women in society. The consequence of gender socialization is an individual's attachment to the gender culture, which overcomes gender inequalities and achieves gender parity as a necessary basis for harmonizing social relations. Gender socialization of young people is not possible without overcoming gender stereotypes, which hinder the successful development of the individual, limit the self-determination of pupils and pupils, and reinforce the traditional notion of gender assignment.

The most important in the process of identity formation is youth, because it is during this age period that the final formation of gender identity takes place. This fact becomes crucial in the further formation of the gender type of personality. Mature or achieved gender identity can be defined as the status of a person who, on the basis of

an independent decision and conclusions, has reached a stable definition of himself or herself as a man or woman, has accepted himself entirely through gender behavior appropriate to his or her biological sex.

The analysis of the factors of socialization of youth through the prism of gender approach has made it possible to conclude that the formation of gender identity is possible under the condition of transformation of neutralization of gender stereotypes, overcoming of gender asymmetry and hierarchy, creation of conditions for development of critical thinking of personality. The key to gender socialization of the individual is to improve the organization and content of the educational process, taking into account the principles of freedom, justice, responsibility, egalitarian (equality of rights and opportunities), inclusiveness, tolerance. Creating conditions based on equality and non-discrimination will ensure equal rights and opportunities for women and men, remove barriers to personal self-realization and release the creative forces of both sexes.

Key words: gender, identity, socialization, stereotype, youth.

Chernetsky Y., Karpenko S., Lagoda S. **«Formation of the social services market for those who find themselves in difficult circumstances».**

In the current socio-economic context in Ukraine, a significant number of Ukrainian families require social protection, assistance and supports provided by state and non-governmental organizations and are based on an appropriate legal framework. Working to solve family problems that she cannot solve on her own, without outside support, requires interagency cooperation, forming in each case a team of representatives of different executive power units, local government, including the public, to solve key client problems.

Today, in the conditions of unstable economic, political and social situation in Ukraine, there is a problem in need of reform in the field of social protection of the population of Ukraine, which envisages measures to organize and provide social services to the most vulnerable categories of population, as every year the number of families (persons) who stay are increasing. in difficult circumstances and need outside help.

The reform of the social services system has been the most important in the field of social policy in the last 10 years, because unlike other mechanisms of social protection (benefits, payments, social benefits, subsidies), it can really help a person overcome or minimize the consequences of difficult life circumstances.

Much has been done and planned in Ukraine to reform the system of providing quality social services at the level of the local community to every person / family in difficult circumstances and in need of help. However, in order to bring the services closer to the client, it is necessary to improve the extensive system of state social agencies operating in the field of providing social services. Without development, development of new spheres of activity, reformatting their work as providers of social services and introduction of new models of providing quality social services to different categories of clients, there is no sense in their existence.

Key words: social services, a person in difficult circumstances, mechanism for providing social services.

Chernetsky Y., Avramenko T., Makarov D**. «Analysis of the legal framework for the protection of childhood in Ukraine».**

In the context of socio-economic transformations and hostilities in some parts of Ukraine, the problems of protecting children's rights are particularly acute. After all, children are some kind of indicators that determine the level of well-being and development of society, they are very sensitive to all changes that take place in the life of the state, but can not independently affect the conditions in which they exist.

The legal framework of the state policy on the protection of the rights of the child is a set of legislative and by-laws of the institutions of state power and local self-government. In addition, the legal framework for child protection policy in Ukraine is a system. It is a system of legislation and by-laws, separate provisions and norms governing public relations, of which minor and minor children are involved.

Ukraine ratified the UN Convention on the Rights of the Child on February 27, 1991. This instrument became an international legal instrument which, in its content, directly obliged States parties to ratify it.

Ukraine is a party to a large number of international treaties in the field of the protection of the rights of the child, and it is important for them to fulfill and fulfill their obligations. However, it is worth acknowledging that not all of them are implemented and put into practice. Failure by Ukraine to comply with the provisions of international instruments and treaties, as well as the recommendations of monitoring bodies of international organizations, is a serious problem. After monitoring the status of implementation of international human rights treaties, which takes place every 2–4 years, Ukraine every time receives recommendations that must be implemented to ensure that the legislation and practice of its implementation is in line with the provisions of the treaties.

Ukraine is under construction. The gaining of independence has set before the state a number of complex and large-scale tasks, which in their content and directions must be implemented simultaneously in order to meet the needs in all spheres of public relations. An important aid in this situation is the international experience of both individual countries and the world community.

Key words: child, legal framework, protection of childhood, children's rights.

Chernetsky Y., Karpenko S., Naumovich O**. «Social support for the family as a component of social work».**

The current socio-economic situation in Ukraine has a significant impact on the functioning of the family as a social institution. The family is experiencing external problems and internal conflicts that it cannot cope with on

its own; it needs help in solving material, social, psychological and pedagogical problems, as well as issues arising in the sphere of relationships with children, promoting adaptation and socialization of children.

In the context of reforming the system of public administration and social protection of the population, special attention is paid to the organization of social work with families, children and youth, who are in difficult life circumstances. The effectiveness of social work with families who find themselves in difficult life circumstances depends to a large extent on the correct choice of forms and methods of working with them. Thus, ensuring the quality and efficiency of providing social services to vulnerable groups, and introducing mechanisms for state regulation of social support for families in difficult circumstances, necessitates the expansion of their scope in the field of public administration science.

An analysis of the research on state regulation of social support for families in difficult life circumstances indicates that there are different approaches to providing social services. In particular, the priority is the analysis and implementation of mechanisms of state regulation of social support for families who are in difficult circumstances.

Along with the management of economic systems and phenomena, the normal functioning and development of society requires the management of social systems and processes that take place in one of its main spheres — the social. The practical implementation of social policy is carried out through the social work of professionals, public and social institutions. The most important goal of social policy is to ensure that members of society are more fully satisfied with their vital needs, since it is in this context that social relations are primarily formed, and this is where social reproduction of social groups and individuals takes place.

Key words: family, family in difficult circumstances, forms of social support for families, social support.

Chernetsky Y., Shafranova K., Khrypta E. **«The deviant behavior of youth as a consequence of modernity».**

The transformation processes taking place in modern Ukrainian society are accompanied by a deep crisis that has engulfed all spheres of society. Deviant youth behavior is an urgent, contemporary and multifaceted problem. It is extremely important that in recent years in modern society there has been a dynamic growth in the number of young people with deviant behavior, a variety of forms of deviance.

Deviation can be defined as individual acts or their totality, which are in conflict with the accepted legal, moral and social norms in society. In any society it is impossible to draw a line and simply divide everyone into those who deviate from the norms and those who obey them. Youth is regarded as a large social group with specific social and psychological traits, the presence of which is determined by the age characteristics of young people and the fact that their socio-economic and socio-political situation, their spiritual world is in a state of becoming.

Studies of various types of deviant behavior (unlawful, asocial, ant disciplinary, addictive, and others) strongly suggest defects in the development of the ability to self-regulate individuals who have committed certain deviations. In the paradigm of deep psychology, the development of personality, as well as the developmental abnormalities that entail behavior disorders in adolescence, is considered mainly through the prism of child-parent relations. The main role in the formation of the child's personality, his or her attitudes and behavior patterns is played by the factors of emotional interaction between the parents and the growing baby.

The problem of preventing deviant behavior of children and young people has been and remains an issue for any society. Transformational processes taking place in Ukraine have touched upon all spheres of public life and have become a precondition for significant changes in the consciousness and outlook of Ukrainians. The complicated socio-economic situation in the country, the destruction of established stereotypes, norms and traditions have led to a tendency to a certain decrease in the upbringing potential of the family, the spread of negative behaviors, an increase in crime rates among children and young people. Of particular concern are the asocial behaviors in the youth environment, which are the basis for the degradation of the individual, become an obstacle to the educational process in the educational institution and, in addition, significantly harm health. That is why social and pedagogical work aimed at preventing and overcoming deviant behavior of children and young people is currently relevant. In the organization of preventive work, it is important to find new forms and methods that, given the new conditions of today, would be effective.

Key words: deviant behavior, social prevention, socio-psychological prevention, correction.

Shafranova K., Panchenko T., Yarmolytska S. **«Medico-biological and socio-psychological factors of adolescent drug addiction development».**

Addiction is gradually becoming a lifestyle of teenagers, youth, harming loved ones, society as a whole. Against the background of adolescent drug addiction, there is an increase in crime, the risk of contracting various infectious diseases, including AIDS. Drug use is practically incompatible with quality training, with work activity, leads to deformation of the individual, a decrease in overall intellectual potential, and exacerbates the demographic crisis in the country.

Researchers note that there are terminological difficulties regarding the disclosure of the concept of drug addiction, since there is no accurate understanding of some aspects of the phenomenon, such as how and why drug addiction occurs that facilitates drug use. The existence of various approaches to the study of drug addiction, such as biomedical, psychological, and social, contributes substantially to explaining addictive disorders.

The number of factors that influence the development of drug addiction is constantly increasing, their qualitative characteristics are changing. Therefore, the causes of addiction can not be reduced to some single factor.

Sometimes one cause leads to drug addiction, and sometimes a number of reasons that affect one person in one direction lead to its development. According to researchers, there may be a complex of causes, adverse conditions and other factors, each of which to some extent causes the development of different types of addiction. The level of drug addiction is significantly influenced by biological, socio-psychological and psychological factors, as well as the causes and conditions of social, legal, ideological, economic, political and other nature.

A major drawback in the organization of combating drug abuse of minors is the lack of, and sometimes inappropriate, work in this area by educational institutions. The development of the spiritual sphere, the enhancement of moral consciousness, the formation of the desire for learning and self-development are tasks that are entrusted to educational institutions. Schools need to develop a holistic concept of educational work, one of which should be prevention and prevention of drug addiction. Successful work to prevent the spread of drug addiction requires a concerted effort by educational, medical and social institutions.

Key words: drug addiction, factor, cause, crisis, prevention.

Yaroshenko A. **«Social work and gender studies in the context of reflexive practices»**.

Today, knowledge in the field of gender issues is an important element of social worker training. There are many reasons for that.

One of them is that social work is a sphere where women make up a majority of those who are provided with services and who provide them. In their day-to-day activity, social workers give practical assistance to clients who suffer from problems rooted in inequality, in particular gender inequality.

Another factor that makes gender aspects in social work important is related to the fact that it is closely connected to a women's movement, since the activity carried out by the first social workers, mostly represented by women, included not only charitable assistance to disadvantaged women but also influence on the social policy. In view of this, learning about the history of social work and development of feminism is taking on increased importance for rethinking the role of women in the establishment and development of the professional field.

Thirdly, it is important for social workers to learn how to make a diagnostic cross-section analysis of the way gender determines the balance of power in the relations between men and women and between women themselves. Such analytical skills have an impact on the provision of social services, which become a kind of gender-related response and are capable of strengthening or challenging gender stereotypes and can ultimately lead to social change.

Currently, works addressing methods and approaches that could be used in teaching gender issues in social work are under-represented in Ukrainian research. Therefore, the purpose of this article is to give an insight into the use of case-study methods and role-playing games in the process of study of gender issues by social workers.

In order to integrate the gender component into the educational process of training social workers, we have recommended using a case study method, which incorporates the potential of free unfolding of the dialog, reflexive component and a prospect of critical rethinking by the social workers of their own gender stereotypes. The seven-step circular model we have proposed makes it possible to first view a case, in a consistent manner, through one's own biases and the prevailing gender ideology and then find gender-sensitive frames to provide services that will contribute to the expansion of clients' rights and opportunities.

The use of questions to encourage the social workers' immersion into their own contexts is another way of broadening the understanding of gender construction from the perspective of unequal distribution of power and resources. Integration of gender issues into the educational process may take place both at the level of higher education institutions and in the process of supervision and advanced professional training of social workers.

Apart from the fact that gender-sensitive social work may be multiparadigmal and offer various, sometimes even contradictory, interpretations, the ethical principles and values of social work remain the primary core of the motives and social actions underlying intervention and support.

Key words: case study method, gender sensitive practices, gender stereotypes, gender studies, role-playing games, social work.

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF PROFESSIONAL TRAINING OF EXPERTS

Bagriy V. **«Theoretical and methodological basis for the formation of professional skills of a social teacher / social worker in the process of teaching practice».**

In the article, the author defines a number of pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the formation of professional skills of future social educators /social workers, namely: consistent and holistic mastery of the components of the procedural and specific structure of the activities of a future social educator /social worker; actualization of the reflexive ability of students as subjects of vocational training; optimization of the development of moral and humanistic qualities of the future social educator /social worker.

In order to qualitatively organize the process of forming the professional skills of future social educators / social workers in pedagogical practice, it is necessary to identify pedagogical conditions that ensure its effective-

ness, as well as to formulate or select those theoretical foundations that determine the success of the whole system of learning.

Pedagogical conditions are the necessary circumstances that ensure the achievement of the set goals.

The purpose of the article is to identify a number of conditions that ensure the effective formation of professional skills of future social educators / social workers, namely:

- consistent and holistic assimilation of the components of the procedural and specific structures of activity of the future social educator / social worker;
- step-by-step implementation of the model of solving social and pedagogical problems;
- actualization of students' reflexive capacity as subjects of professional training;
- optimization of the development of moral and humanistic qualities of the future social teacher / social worker.

Professional skills are formed both in the process of spontaneous and daily practical activity at the level of everyday consciousness, as well as in the process of conscious professional work and training at the level of scientific and theoretical consciousness.

In the structure of pedagogical practice we trace the structure of gradual assimilation of activity.

The purpose of pedagogical practice should be determined by its types and provide for the formation of general pedagogical and special skills.

The content of pedagogical practice should reflect and assure future specialists of all components of the activity of social educator / social worker.

Key words: pedagogical conditions, the formation of professional skills, professional training, pedagogical practice, social teacher, social worker.

Horokhivska T. **«The correlation between the concepts of qualification and professional-pedagogical competency of the university teacher in the context of pedagogical discourse».**

The article analyzes theoretically and differentiates such concepts as “qualification”, “pedagogical qualification” and “professional-pedagogical competency” in the context of pedagogical discourse. Despite the many scientific workson the foundations of professional-pedagogical competency and qualification, modern scientific and pedagogical studies some what ambiguously interpret the essence and content of these concepts and somehow identify or interchange them with other pedagogical concepts.

The article shows that most researchers regard qualification as the level of an employee’s professional training, his or her knowledge, abilities and skills, which arerequired to perform a particular type of work (S. Honcharenko, N. Huzii, O. Melnychuk et al.). It also mentions some other scientific approaches to interpreting this concept (O. Dubaseniuk, S. Sysoieva et al.). It is found that the essence of qualification is related to the concept of “professional qualification” (A. Markov, L. Mitina, K. Platonov, E. Zeer, I. Zimnyanya et al.). The article also determines the levels and types of professional qualifications. Besides, it proves that modern pedagogy views professional-pedagogical competency as a multi-faceted category and analyzes different scientific approaches to interpreting the concept of “professional-pedagogical competency of the university teacher” (S. Demchenko, N. Kuzmina, V. Yelahina, N. Zelenska et al.). The article points out that there is still no single approach to the problem of correlation between such concepts as “qualification” and “professional-pedagogical competency of the university teacher”. Consequently, it presents some relevant examples (L. Kaidalova, N. Shchokina, N. Tsyrikova, T. Vakhrusheva, H. Vialikova, M. Zhydelievet al.).

The article concludes that one of the types of professional competency on which professional maturity is based is professional-pedagogical competency. It is the defining component of professional success of teachers, including university teachers. Qualifications reflect the level of the individual’s development in the professional sphere, determine his or her social status and involve some economic indicators, which define his or her professional-pedagogical competency. Professional-pedagogical competency is a higher level of the university teacher’s professional qualification..

Key words: professional pedagogical competency, qualification, university teacher, professional development, pedagogical discourse.

Kletsenko L. **«Formation of motivation for occupational health of future physical therapists in the study of biomedical disciplines».**

The theoretical foundations of motivation of future physical therapists' occupational health are determined. The study involved 246 students from leading universities in Ukraine. Occupational health motivation testing was conducted using the author's method. Insufficient level of motivation of occupational health motivation in future physical therapists is revealed. The pedagogical conditions of forming of motivation of professional health of students at studying of medical and biological disciplines are offered. The effectiveness of the proposed pedagogical conditions is proved. Therefore, a set of organizational-pedagogical, moral-ecological, psychological-pedagogical and research tools are the pedagogical conditions for the effective formation of the motivation for the professional health of future physical therapists.

The implementation of these pedagogical conditions will allow to develop the worldviews of the future physical therapists, which imply awareness of the following aspects: the need for professional health; the importance of a healthy lifestyle; own responsibility for preserving the health of society; own responsibility for the preservation

of life and health of people the social value of spiritual health, along with physical and mental health; the importance of professional competence for successful self-realization in society.

Our research does not exhaust the problem of forming the motivation for occupational health of future physical therapists. Further scientific research requires theoretical and methodological foundations for the formation of future professionals' motivation for the occupational health in the process of studying the disciplines of professional direction and in their future professional activity.

Key words: motivation, health, physical therapists, pedagogical conditions, content of training.

Konstantinova S., Konstantinov S. **«Studying of foreign languages in the context of intercultural communicative competence».**

The process of studying of foreign languages in the context of intercultural communicative competence 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.

V. Kravchuk **"Theoretical Foundations of Professional Training of Future Logistics Specialists in Higher Education Theory and Practice: An Activity Approach".**

The article presents an overview of scientific and special sources on one of the significant problems of professional training of future logistics specialists in the theory and practice of higher education: the activity approach. It is clear that readiness for professional activity is a complete personal formation, integrative quality of personality, fitness for activity, which is expressed in active positive attitude of the person to it, availability of necessary knowledge and practical skills, complex of personal and professional qualities necessary for successful professional activity. , and allows you to perform the appropriate typical tasks of professional activity, to predict ways to improve productivity in the professional direction. It is a complex dynamic system that encompasses psychological, scientific, theoretical and practical components.

Keywords: training, logistics, approach.

Kravchuk L. **«Contents of a competent approach to the training of specialists in physical therapy, ergotherapy».**

The article deals with a competent approach to training a specialist in physical therapy, ergotherapy in the context of higher education reforms. The system of principles projects the main vectors of change in the educational process, encompassing all its components: content of professional activity, content of vocational education, organization of training, interaction of subjects of educational activity, system of management of the process of implementation of the competence approach.

The success of the competence approach implementation depends first of all on understanding its basic theoretical provisions — principles that serve as guidelines for identifying patterns of development of necessary and sufficient conditions for the formation of a specialist of relevant competencies in the future

Keywords: competence approach, vocational training.

Krupa V. **«Physical therapy, ergotherapy, as a new modern method of rehabilitation».** The article deals with the components of physical therapy, ergotherapy and the analysis of the improvement of physical rehabilitation, technology of forming the process of rehabilitation. The technologies and basic principles of designing rehabilitation process aimed at restoring physical and mental health through the use of physical therapy, ergotherapy are considered, the values of physical culture are considered. Ergotherapy is also designed to awaken in patients the desire to learn something new, communicate on an equal footing with their environment, have fun

and even care for others. Day to day activities include self-care, work, leisure and related interpersonal relationships. The ultimate goal of ergotherapy is not only to maximize motor function but also to adapt the patient to the normal life of a healthy person, to help them become independent, socially adapted and independent in everyday life. Individual program of rehabilitation — a set of optimal types, forms, volumes, terms of rehabilitation measures with determination of the order and place of their realization, aimed at restoration and compensation of disturbed or lost functions of an organism and abilities of a specific person to perform the activities defined in the recommendations of the medical and social expert commission.

Keywords: professional competency, specialist of physical rehabilitation, pedagogical technology, model, didactical principles, forecastingin system,ergotherapy.

Levitskaya L. **«Overcoming of negative emotional states in student youth in the conditions of an educational institution».**

The theoretical analysis of modern views on emotional states of student youth is made in the article. It is shown that there is an interdependence between the educational and upbringing situations of student life and the mental states of student youth. The necessity of creation of conditions for development of creative potential of personality of student youth and empowerment of their modern professional training on the basis of timely correction of their emotional state is stated.

The connection between the educational and educational situations of student life and the mental states of student youth is shown. It is noted that the course of the educational process, its dynamics and effectiveness depend directly on the mental states of students. The rapid increase in the number of subjectively uncomfortable and negative emotional states such as anxiety, stress, frustration, and maladaptation in higher education students is shown. It is noted that the aforementioned negative emotional states lead to a decrease in the productivity of the mental and physical labor of modern youth, their purposefulness, perseverance, alienation and depression. he basic conditions of optimization of emotional mental state of modern youth are described. The directions of harmonization of emotional state of student youth are considered. It describes the activities that students undertake while studying at a higher education institution to overcome negative emotional states.

Keywords: negative emotional states, harmonization and optimization of emotional state, psychological support, conflict, crisis, student youth.

Levko M. **«Importance of independent work in formation political culture of a future officer of a higher military educational establishment».**

The issue of political culture of cadets of higher military educational establishments has to occupy one of the main places in raising future officers. It is important that cadets are able not only to carry out their combat missions but also to predict independently any political event and situation that takes place in Ukraine and around the world. Thus, independent work occupies an important place in formation of political culture of future officers. As a matter of fact, it includes search and selection of literature, its processing, writing of abstracts, reports, notifications and scientific articles.

Independent work with educational material is an individual type of work at seminars, it calls for doing practical tasks and tests. It is carried out in accordance to educational plans, curriculum and academic course working programs.

Independent work aims to provide fundamental general educational and practical training of cadets; to present methods of independent learning of educational material, skills of searching deeper knowledge; to increase efficiency of educational process by means of organizing out-of-class studies in accordance to personal aptitudes of every cadet; to hold culture of intellectual work, to develop ability to orient in the stream of scientific information, to develop freedom of thinking, shape views on the issues under study.

Effectiveness of self-education is one of the principle methods of cadets' studying and it is identified by constant, consistent and persistent work with educational material, self-control, systematicity of self-study time, ability to combine practical skills with theory.

The following tasks are allocated: a part of theoretical material with not complicated content and some practical tasks that do not need direct supervision of the teacher.

Independent work of cadets is carried out with help of a number of methodological means appropriate for studying the specific academic discipline: basic literature (coursebook, synopsis of lectures, tutorials and handbooks), additional literature (scientific, professional, monographic and periodical) as well as methodological materials (study guides to carrying out cadets' independent work)

Independent work can be executed in the library, study rooms, computer classes (labs), as well as at home. While using complicated facilities and equipment including complex systems of excess to information, cadets may apply to the teacher for necessary consultation or assistance.

The article overviews the importance of independent work in formation of political culture of a future officer in the higher military educational establishment.

Key words: independent work; formation; political culture; future officer; higher military educational establishment.

Mazurkevich O. **"A cultural approach to the formation and development of professional competence of educators"**

In the light of the cultural approach, the professional training of the future teacher is a cultural and educational process of gradual mastery of the content of the pedagogical culture in the course of mastering a profession in which the student and the teacher realize themselves as subjects of the professional and pedagogical culture. The most significant stages of this process are the stage of mastering the norms and requirements, installations and methods of pedagogical activity; the stage of mastering the leading elements of pedagogical culture; the stage of appropriation of pedagogical culture values, their internal acceptance at the personal-semantic level; the stage of broadcasting of the professional and pedagogical culture in various acts of unfolding and subjecting of subjectivity.

Historical experience convinces that the content of education is either lagging behind the current state of science, or is overwhelmed, or distorts the nature of the formation of the learner. All this requires a thorough development of the scientific and pedagogical foundations of the content of teacher education

Vocational training for future teachers is a topical issue for more than a century. Contemporary higher education, in line with the new requirements of the education system, also faces large-scale tasks for the vocational training of future educators in the context of a cultural approach. Their solution was the main purpose of pedagogical search for scientists, teachers, teachers in several countries.

In the training of pedagogical staff, attention should be paid not to the formation of individual professional qualities and properties of the individual, but to the creation of conditions in which the unity of content, forms, means and methods of teaching are followed, which will contribute to the full development of the personal functions of the person. Improving pedagogical education should be directed towards reforming the traditional knowledge model of education, as an integral part of the cultural preparation of the individual, as it is a more effective way of adapting young people to the world environment, because it assimilates common human values through the universal component of different cultures. It is the cultural approach that changes the concept of the fundamental values of education as purely informational and cognitive, and helps to avoid the narrow scientific orientation of the content of education. It integrates a set of interrelated values, goals, principles, methods of research or practical pedagogical activity that meets the requirements of the modern educational paradigm.

Keywords: culture, education, professional and pedagogical culture, cultural studies.

Matsuk L., Zakharasevych N. **«Professional training of future educators for role-playing activities of preschool children in the conditions of institution of higher education».**

The authors substantiate the basic approaches of professional training of future educators to role-playing activities of preschoolers in the conditions of institution of higher education. On the basis of the analysis and generalization of a number of scientific researches and the specificity of the problem raised, an indicative list of personal and ethical qualities relevant for the effective development of preschoolers' role-playing activities is given: high level of morality, tact, independence, activity, purposefulness, responsibility, erudition, ability to be creative and more.

The focus is on organizing the training of future educators according to new approaches that provides multifaceted competencies that depends on the quality of education, training and development of future generations. It is the kindergarten educators who provide the conditions for the harmonious development of children in the sensitive period of their personal formation, implementing the creative approach and introducing the most optimal forms and methods of work with them.

We have determined that the actual qualities of the educator in the modern realities of development of different industries, education in particular, is the ability to navigate the informative space, adapt to new conditions of professional activity, apply a creative approach to solving pedagogical problems, independently replenish knowledge and develop professional skills throughout life. The value of modern higher education is determined by the level of professionalism of the graduates and providing opportunities for their self-realization and creative development.

Accordingly, the educational process in a higher educational institution should ensure a comprehensive general cultural, psychological-pedagogical and methodological readiness of future specialists for practical activity, as well as facilitate their personal forming. Thus professional competence is formed, pedagogical thinking and methodical skill are developed.

Nepomnyaschya I. **«Vocational training of interaction of future PEI professionals who work with children of early age». (On the material of oral folk art).**

The developmental period of young children is characterized by a number of features. The main one is the fast pace of the baby's development. Absence, insufficiency or unilateralism of educational actions has a negative impact on the development of children. That is why the emotionally colored pedagogical interaction, which is necessary for the full development of the child, provides a quick and positive effect. As a result, the purposeful preparation of future professionals to work with young children is of particular importance. This is what determines the relevance of the study.

Analysis of studies showed that N.M. Aksarina, A.M. Bogush, N. Gavrish, V.V. Gerbova, M.Yu.Kistyakovskaya, M.I. Lysina, S.M. Teplyuk, M.M. Schelovanov had studied the issues of organizing the work of a caregiver with young children.

Studying the general problems of students' readiness for pedagogical activity are devoted works of M.I. Dyachenko, K.M. Duray-Novakov, L.A. Kandibovich, L.V. Kondrashov, A.G. Moroz, V.A. Slastonin and others. However, the issue of organizing students' vocational training for interaction with young children is not fully studied at this stage.

We have come to the conclusion that vocational training is a holistic process of realizing the relationships between the theoretical and practical aspects, procedural, substantive, organizational, motivational and personal components, focused on the preparation of a competent specialist, ready to carry out pedagogical activities capable of working with children of early age.

Willingness, ability to work with children of early age is the formation of personally-meaningful, professional qualities of a professional at PEI, which allows to effectively carry out pedagogical activities with children of early age and to promote the achievement of results in the process of their upbringing.

The basis of future pedagogical activities of students who will work with children of early age is interaction with young children in specially organized conditions. There are two types of pedagogical interaction that are characteristic of authoritarian and personality-oriented pedagogy.

The main purpose of authoritarian pedagogy is to bring up an obedient child who obeys the authority of an adult through methods of influence such as guidance, notation; instructions; control. But it leads to alienation of adults and children and the appearance of child aggression.

Personally oriented pedagogy is the opposite of the authoritarian model of education. Its purpose is to develop the child's personality by creating the conditions for unlocking each child's potential. Its main task is to develop confidence, initiative and curiosity, to form a positive state of health, self-sufficiency. The main role in the pedagogical process is attached to the game, which becomes the main form of organization of children's life.

It is characterized by such means of interaction between adults and children as: cooperation; empathy; support; flexible introduction of restrictions. They are aimed at providing the child with psychological protection, developing personality, establishing a positive attitude with adults and peers.

Personally oriented pedagogy places special demands on the personality of the tutor. A future PEI professional must have a culture of communication and a culture of speech; to know the age characteristics of young children, psychological patterns of development of the child depending on age; have appropriate early childhood care skills; be able to play and have the learning technologies.

All ways of interacting with children of early age are mostly realized through oral folk art. Oral folk art contains inexhaustible opportunities for awakening cognitive activity, independence, bright personality of the baby, for the development of language skills.

Acquaintance with small genres of folklore is carried out through specially organized training — in classes on the development of speech, familiarization with the environment and nature, drawing, sculpting, design, music, physical education; joint activity with children — moments, observations, play, individual work.

This type of work is fully in line with a person-centered model of learning, which takes into account the individual characteristics of the child, helps the caregiver to establish with the pupils optimal partnerships, create an atmosphere of emotional trust and relaxation.

Key words: vocational training, future PEI professionals, children of early age, means of interaction, personality-oriented pedagogy, oral folk art.

Rychlitsky Y., Savytska A., Kuzmenko V. **«Professional qualities of a social worker in modern Ukraine».**

In Ukraine, social work is a relatively new type of social activity, compared to foreign countries. The International Federation of Social Workers and the International Association of Schools of Social Work have proposed a definition that determines that social work promotes social change, solves problems in human relationships, promotes the idea of being abusive, and extends the boundaries of people's freedom to improve their well-being. In order to carry out social work, there is a need to train highly skilled and competitive professionals in the social sphere — social workers. Therefore, the question arises of determining the professional qualities of a social worker in modern Ukraine.

The profession of a social worker involves working with a client, taking into account his / her adaptation to the environment, its changes, and not changing his / her environment to meet the needs of the individual. Professional qualities of a social worker are seen as a manifestation of psychological personality traits required for mastering special knowledge, skills and a also to achieve substantially acceptable efficiency in professional work. For a description the social worker can choose the language abilities as a projection of certain personality traits, meeting the requirements of social activity and determine its success, maybe the following: ability to listen to others; understand them; independence and creative thinking; fast and accurate orientation, organizational skills, moral quality, etc.

The optimal set is formulated personal qualities necessary for social employee, such as responsibility, principle, observation, sociability, correctness (tact), intuition, personal self-esteem adequacy and the appreciation of others, the ability to educate themselves, optimism, mobility, flexibility, humanistic orientation of the individual, sympathy for other people's problems, tolerance.

Thus, the social worker needs to know clearly their functions and scope activities, rights and responsibilities, own pedagogical skill so as not to hurt, and to help those social groups that have the need for our activities. Need to own a considerable arsenal of professional skills, deep knowledge in the field of human sciences: psychology, acmeology, sociology, pedagogy, the right to act as a worthy implementer of goals social work.

Key words: social work, social worker, components, qualities, aspects.

Yankov S., Siryy O. **«An Analysis of Scientists' Views on the Content and Structure of Professional Training of Physical Education Teachers».**

The author analyzes the views of scientists on the content and structure of professional training of physical education teachers.

Priority of directions of professional training of the future specialist is studied: increase of competence on the basis of studying of sports-pedagogical disciplines (B.M. Shiyan), taking into account the personal-oriented approach in students' education (L.P. Suschenko), on the basis of program-targeted approach in training (O.V. Tymoshenko); O.D. Dubogay considers as one of the priority directions of professional training independent work of future specialists; L.I. Ivanova is a physical and health component of professional training of the future physical education teacher. She notes that a physical education teacher should be the coordinator of physical and fitness events and mass events at a comprehensive school.

It is determined that:

- the professional training of future teachers of physical culture should be directed to the preparation of students of higher educational institutions to perform specific types of professional activity in the field of "Physical education";

- without modernization in the higher school of the educational process of vocational training taking into account the modern tendencies of improvement of the educational process in general educational institutions.

Key words: professional, training, physical education teachers.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Авраменко Тамара Борисівна — асистент кафедри менеджменту та туризму Житомирський економіко-гуманітарний інститут ВНЗ Університету «Україна».

Антонова Зінаїда Олександрівна — кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницький національний університет.

Артеменко Анна Броніславівна — старший викладач кафедри соціально-реабілітаційних технологій Житомирський економіко-гуманітарний інститут ВНЗ «Університет «Україна»; аспірант кафедри соціології Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія».

Багрій Вікторія Неофидівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницький національний університет.

Бердник Марта Ярославівна — логопед навчально-оздоровчого центру «Ерідан».

Бородіна Оксана Сергіївна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-реабілітаційних технологій Житомирський економіко-гуманітарний інститут ВНЗ Університету «Україна».

Габричук Людмила Едуардівна — старший викладач кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

Гичко Наталія Миколаївна — студентка 4 курсу спеціальності «Фізична реабілітація» Житомирський економіко-гуманітарний інституту ВНЗ Університету «Україна».

Горішна Надія Мирославівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Горохівська Тетяна Миколаївна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національний університет «Львівська політехніка», Інститут права, психології та інноваційної освіти.

Грабар Юлія Іванівна — студентка 4 курсу спеціальності «Фізична реабілітація» Житомирський економіко-гуманітарний інституту ВНЗ Університету «Україна».

Дивинська Юлія Анатоліївна — студентка 2 курсу спеціальності «Соціальна робота» освітнього рівня «магістр» Житомирський економіко-гуманітарний інститут ВНЗ Університету «Україна».

Закусило Оксана Юріївна — старший викладач кафедри фізичної реабілітації та соціального забезпечення Луцький інститут розвитку людини Університету «Україна».

Захарасевич Наталія Володимирівна - кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та методики дошкільної та спеціальної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Іванова Олена Леонідівна — старший викладач кафедри школа соціальної роботи Національний університет «Києво-Могилянська академія».

Каркач Андрій Володимирович — аспірант кафедри соціальної роботи і практичної психології Академія праці, соціальних відносин та туризму.

Карпенко Сергій Володимирович — кандидат економічних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту та туризму Житомирський економіко-гуманітарний інститут ВНЗ «Університет «Україна».

Кирилюк Вікторія Василівна — асистент кафедри фізичної реабілітації та соціального забезпечення Луцький інститут розвитку людини Університету «Україна».

Клеценко Людмила Василівна — кандидат педагогічних наук, старший викладач Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка.

Колесников Олег Сергійович — студент І курсу спеціальності «Соціальна робота», магістр Житомирського економіко-гуманітарного інституту ВНЗ «Університету «Україна».

Колишкін Олександр Володимирович — кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка.

Колишкіна Алла Петрівна — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної і початкової освіти, заступник директора навчально-наукового інституту педагогіки і психології з навчальної роботи, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка.

Комар Таїсія Василівна — доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницький національний університет

Консевич Аліна Володимирівна студентка І курсу спеціальності «Соціальна робота» ОС магістр Житомирського економіко-гуманітарного інституту ВНЗ «Університет «Україна», сестра медична Комунальна установа «Обласна клінічна лікарня ім. О.Ф. Гербачевського».

Константінов Сергій Андрійович — магістр державного управління та права.

Константінова Світлана Володимирівна — старший викладач кафедри правознавства та інформаційних технологій Хмельницький інститут соціальних технологій «Університету «Україна».

Костенко Наталія Іванівна — кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальних технологій Вінницький соціально-економічного інституту Університету «Україна».

Кравченко Оксана Олексіївна — доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету соціальної та психологічної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Кравчук Василь Васильович — кандидат ветеринарних наук, доцент, начальник кафедри логістики інженерно-технічного факультету Національна академія державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Кравчук Людмила Степанівна — кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичної терапії, ерготерапії, фізичної культури і спорту Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна».

Крупа Валентина Володимирівна — кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної терапії, ерготерапії, фізичної культури і спорту Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна».

Кудрявцева Наталія Вадимівна студентка спеціальності школа соціальної роботи Національний університет «Києво-Могилянська академія».

Кузьменко Віктор Йосипович — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-реабілітаційних технологій Житомирський економіко-гуманітарний інституту ВНЗ «Університет «Україна».

Кулешова Олена Віталіївна — кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницький національний університет.

Курняк Лариса Миколаївна — кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри правознавства та інформаційних технологій Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна».

Кучер Галина Михайлівна — начальник Управління праці та соціального захисту населення Уманська міська рада.

Лагода Сергій Павлович — студент І курсу спеціальності «Соціальна робота» ОС магістр Житомирського економіко-гуманітарного інституту ВНЗ Університету «Україна».

Левицька Людмила Вікторівна — кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна».

Левко Мар'яна Іванівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та військового перекладу Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного.

Лучко Юлія Іванівна — кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри правознавства та інформаційних технологій Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна».

Лялюк Анастасія Володимирівна — магістр, психолог-дельфінотерапевт Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Лялюк Галина Миколаївна — кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах Львівський державний університет внутрішніх справ.

Мазуркевич Ольга Павлівна — кандидат наук культурології , доцент кафедри соціальних технологій Вінницький соціально-економічний інститут Університету «Україна».

Макаров Дмитро Сергійович — студент І курсу спеціальності «Соціальна робота» ОС магістр Житомирський економіко-гуманітарний інститут ВНЗ Університет «Україна».

Матвійчук Вікторія Манолііївна — старший викладач кафедри фізичної терапії, ерготерапії, фізичної культури і спорту Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна».

Мацук Людмила Олександрівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Мельнишина Тетяна Павлівна — заступник директора з навчально-виховної роботи НВК №2.

Мулярчук Галина Олександрівна — старший викладач кафедри менеджменту та туризму Житомирський економіко-гуманітарний інститут ВНЗ Університету «Україна»

Наумович Олена Вікторівна — студент І курсу спеціальності «Соціальна робота» ОС магістр Житомирський економіко-гуманітарний інститут ВНЗ «Університет «Україна».

Непомняща Ірина Миколаївна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського».

Онищук Ірина Анатоліївна — кандидат педагогічних наук, доценти кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

Остапчук Надія Сергіївна — студентка І курсу спеціальності «Соціальна робота» ОС магістр Житомирський економіко-гуманітарний інститут ВНЗ «Університету «Україна».

Паламарчук Григорій Петрович — лікар-фізіотерапевт, студент ІІ курсу спеціальності «Соціальна робота» ОС магістр Житомирський економіко-гуманітарний інститут ВНЗ «Університету «Україна».

Панченко Тамара Михайлівна — кандидат біологічних наук, доцент кафедри соціально-реабілітаційних технологій Житомирський економіко-гуманітарний інститут ВНЗ Університету «Україна».

Польовик Ольга Віталіївна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Хмельницький інститут соціальних технологій «Університету «Україна».

Приймачук Ольга Вікторівна — викладач кафедри інформаційної діяльності та туризму Луцький інститут розвитку людини Університет «Україна».

Резнік Олег Ігорович — асистент кафедри фізичної реабілітації та соціального забезпечення Луцький інститут розвитку людини Університету «Україна».

Рихліцький Юрій Віталійович — студент І курсу спеціальності «Соціальна робота» ОС магістр Житомирський економіко-гуманітарний інститут ВНЗ «Університету «Україна»

Савицька Анна Юріївна — заступник директора з навчально-виховної роботи Житомирський економіко-гуманітарний інститут ВНЗ «Університет «Україна», аспірант кафедри педагогіки ЖДУ ім. І. Франка.

Савчук Олег Ігорович — старший викладач кафедри фізичної терапії, ерготерапії, фізичної культури і спорту Хмельницький інститут соціальних технологій «Університету «Україна».

Семенюк Микола Олегович — студент ІІ курсу спеціальності «Соціальна робота» ОС магістр Житомирський економіко-гуманітарний інститут ВНЗ «Університет «Україна».

Семигіна Тетяна Валерієвна — доктор політичних наук, доцент, проректор з наукової роботи, професор кафедри соціальної роботи і практичної психології Академія праці, соціальних відносин та туризму.

Симон Олександр Валерійович — студент 2 курсу спеціальності «Соціальна робота» ОС магістр Житомирський економіко-гуманітарний інститут ВНЗ «Університет «Україна»

Сібова Аміна Абдурахмонівна — студентка І курсу спеціальності «Соціальна робота» ОС магістр Житомирський економіко-гуманітарний інститут ВНЗ «Унівесритет «Україна».

Сірий Олександр Михайлович — старший викладач кафедри філософії соціально-гуманітарний наук та фізичного виховання Хмельницький університет управління та права.

Столярик Ольга Юріївна — аспірантка кафедри соціальної роботи і практичної психології Академія праці, соціальних відносин та туризму.

Терещенко Оксана Д'єрдьовна — перекладач-дактилолог Державний вищий навчальний заклад «Київський коледж легкої промисловості».

Турко Богданна Богданівна — аспірант кафедри початкової та дошкільної освіти Львівський національний університет імені Івана Франка.

Федчишена Олена Вікторівна — магістр кафедри психології та педагогіки Хмельницький національний університет.

Хмара Марина Анатоліївна — викладач кафедри фізичної терапії, ерготерапії, фізичної культури і спорту Хмельницький інститут соціальних технологій «Університету «Україна».

Хрипта Єгор Ігорович — студент І курсу спеціальності «Соціальна робота» ОС магістр Житомирський економіко-гуманітарний інститут ВНЗ «Університету «Україна».

Червінський Вадим Анатолійович — студент ІІ курсу спеціальності «Соціальна робота» ОС магістр Житомирський економіко-гуманітарний інститут ВНЗ «Університет «Україна».

Чернецький Юрій Олександрович — завідувач, професор кафедри соціально-реабілітаційних технологій Житомирський економіко-гуманітарний інституту ВНЗ «Університет «Україна»

Чистякова Анастасія Олександрівна — аспірантка Академія праці, соціальних відносин та туризму.

Шафранова Катерина Володимирівна - кандидат економічних наук, Житомирський економіко-гуманітарний інститут ВНЗ «Університету «Україна».

Щуцька Ганна Володимирівна — доктор технічних наук, доцент, директор ДВНЗ «Київський коледж легкої промисловості», викладач вищої категорії, викладач-методист.

Яневич Сергій Анатолійович — студент ІІ курсу спеціальності «Соціальна робота» ОС магістр Житомирський економіко-гуманітарний інститут ВНЗ «Університет «Україна»

Ярмолицька Світлана Володимирівна — студентка І курсу спеціальності «Соціальна робота» ОС магістр Житомирського економіко-гуманітарного інституту ВНЗ «Університету «Україна», начальник відділу культурно-мистецьких установ Управління культури та туризму облдержадміністрації Управління культури та туризму Житомирської обласної державної адміністрації.

Ярошенко Алла Анатоліївна — аспірантка з соціальної роботи Академія праці, соціальних відносин і туризму.

Янков Сергій Володимирович — старший викладач кафедри філософії соціально-гуманітарний наук та фізичного виховання Хмельницький університет управління та права.

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 в 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 в тексті)
розділ повинен містити:
формулювання мети статті або постановку завдання;
автор також може включати в матеріал опис дослідницьких прийомів, методів, об'єкт, предмета дослідження тощо.

Результати дослідження:
(слова подаються в тексті)
розділ повинен містити:
виклад основного матеріалу дослідження;
повне обґрунтування отриманих наукових результатів.

Висновки:
(слова подаються в 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 відповідно Національного стандарту України ДСТУ 8302:2015 „Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання”.

Інформація про рецензента:
Рецензент: науковий ступінь, вчене звання, прізвище й ініціали. Формат із 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 в 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